

Mara Sofia Rodrigues Ribeiro

**As estratégias de compreensão leitora no ensino do português
e do espanhol: contributos teórico-práticos.**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Português no 3ºCiclo do
Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e
Secundário, orientado pela Professora Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira
Duarte e coorientado pela Professora Doutora Mónica Barros Lorenzo

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Setembro de 2015

As estratégias de compreensão leitora no ensino do português e do espanhol: contributos teórico-práticos.

Mara Sofia Rodrigues Ribeiro

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Português no 3ºCiclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário, orientado pela Professora Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte e coorientado pela Professora Doutora Mónica Barros Lorenzo

Membros do Júri

Professor Doutor Rogélio Ponce de León Romeo
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Maria de Fátima da Costa Outeirinho
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Classificação obtida: 19 valores

«Tanto o tempo para ler como o tempo para amar dilatam o tempo de viver».

Daniel Pennac

Dedicatória

Ao meu pai, meu companheiro de todas as horas.
À tia Nair*

Sumário

Agradecimentos.....	iv
Resumo.....	vi
Resumen.....	vii
Abstract.....	viii
Introdução.....	1
Capítulo 1 – Enquadramento teórico.....	6
I – A compreensão leitora.....	6
1.1. Aspetos genéricos sobre a leitura.....	6
1.2. A compreensão leitora.....	9
1.2.1. Dimensões básicas da compreensão leitora e do processo leitor.....	13
1.2.2. Tipos e objetivos de leitura.....	14
1.3. A investigação ao nível da compreensão leitora.....	16
1.4. Processos que intervêm no ato de leitura.....	24
1.5. Modelos e conceções de leitura.....	32
1.6. Os conhecimentos prévios.....	41
II. Estratégias de compreensão leitora.....	47
2.1. Conceções e propostas.....	47
2.2. Criação de sequências didáticas.....	65
Capítulo 2 – Prática letiva em regime de estágio pedagógico.....	69
1. Exposição da questão-problema em que se baseia o nosso estudo.....	69
1.1. Contexto de intervenção.....	70
1.2. Breve caracterização das turmas.....	70
2. Aplicação prática das estratégias promotoras da compreensão leitora.....	72
2.1. Intervenção na disciplina de Espanhol.....	73
2.2. Intervenção na disciplina de Português.....	77
2.3. Sistematização e comentário sobre as estratégias utilizadas.....	80
2.4. Análise dos resultados.....	87
Considerações finais.....	101
Referências bibliográficas.....	103
Anexos.....	106

Agradecimentos

À minha família, especialmente à Sílvia, à minha madrinha e aos meus avós, pelos bons momentos, pelas gargalhadas e pela confiança sem limites que depositam em mim.

Aos meus pais, por todos os sacrifícios e por todo o amor, pelos valores que me transmitiram e por acreditarem que posso sempre chegar mais longe.

Ao Sérgio, por nos compreendermos e completarmos tão bem, pelas longas conversas depois de cada corrida, pelas tuas palavras tão certas e bonitas.

Às professoras Doutoradas Isabel Margarida Duarte e Mónica Barros Lorenzo, pela disponibilidade, pelos sábios conselhos e pelo apoio incansável do qual nunca me esquecerei.

Aos meus alunos, centro de toda esta aventura, com os quais vivi o primeiro ano desta minha caminhada como professora e que me levaram a querer fazer sempre mais e melhor.

Às Professoras Doutoradas Fernanda Bela Delindro e Cláudia Messias, minhas orientadoras de estágio, pela amizade que criamos e por me terem acolhido tão bem.

Às minhas colegas de faculdade, especialmente à Marta, à Sofia e à Nádia, sem as quais a minha passagem pela Faculdade de Letras teria sido sem cor. Levo para sempre comigo os momentos passados convosco, as horas de estudo para os exames, a alegria dos nossos cortejos e os jantares das nossas serenatas.

À Ana Lúcia, companheira, amiga e cúmplice ao longo deste ano, sem a qual tudo teria sido tão mais difícil. Obrigada pelos conselhos, pelos telefonemas sem fim, pelos

sorrisos e lágrimas que trocamos e por teres sido porto seguro ao longo desta nossa viagem.

À minha Ana Queiróz, que me enche o coração e que foi o melhor presente que a vida académica me trouxe.

À minha segunda família: Catarina, Libânia, Rogério, Patrícia, Filipa, Gonçalo, Helena, Sofia, Sara e Eduardo, por me fazerem sentir especial.

Resumo

A leitura está presente em praticamente todos os aspetos da nossa vida e, por isso, o domínio eficaz desta habilidade torna-se imprescindível, principalmente ao longo da escolaridade, período privilegiado para a aquisição das ferramentas que nos permitem alcançar tal objetivo.

As dificuldades dos alunos no que diz respeito à compreensão leitora são amplamente conhecidas e discutidas, daí que tenhamos direcionado o nosso estudo para a exploração das estratégias de leitura, por consideramos que o ensino explícito das mesmas dotará os alunos das técnicas necessárias para que se sintam mais confiantes na hora de enfrentarem os textos escritos, ao mesmo tempo que contribuirão para o desenvolvimento da sua autonomia, melhorando os seus resultados durante a realização das atividades de leitura.

Assim, depois de refletirmos sobre o fenómeno complexo que é a compreensão e de passarmos brevemente em revista as principais conceções e modelos de leitura ao longo dos tempos, apresentaremos as propostas de alguns autores relativamente às estratégias que poderão ajudar os nossos estudantes a ultrapassar os obstáculos com os quais se deparam aquando das suas leituras.

Finalmente, e tendo em vista o trabalho desta habilidade, deixaremos algumas sugestões que nos pareceram de grande utilidade na hora de desenharmos as nossas planificações. Essas propostas serão apresentadas de forma crítica e reflexiva, para poderem ser pensadas e talvez utilizadas por outros docentes.

Palavras-chave: compreensão leitora, estratégias, texto, autonomia.

Resumen

La lectura está presente en prácticamente todos los aspectos de nuestra vida y, por eso, el dominio eficaz de esta habilidad se vuelve imprescindible, principalmente a lo largo de la vida escolar, período privilegiado para la adquisición de las herramientas que nos permiten alcanzar tal objetivo.

Las dificultades de los alumnos en lo que respecta a la comprensión lectora son ampliamente conocidas y discutidas, de ahí que hayamos dirigido nuestro estudio hacia la exploración de las estrategias de lectura, por considerar que su enseñanza explícita dotará a los alumnos de las técnicas necesarias para que se sientan más seguros de sí mismos a la hora de enfrentarse a los textos escritos, al mismo tiempo que contribuirán al desarrollo de su autonomía, mejorando sus resultados a lo largo de sus actividades de lectura.

Así, presentaremos, después de pasar brevemente revista a las principales concepciones y modelos de lectura a lo largo de los tiempos y de reflexionar sobre el fenómeno complejo que es la comprensión, las propuestas de algunos autores en lo relacionado con las estrategias que puedan ayudar a nuestros estudiantes a superar los obstáculos con los que se deparan en sus lecturas. Finalmente, teniendo en cuenta el trabajo de esta habilidad, mostraremos algunas sugerencias que nos parecen de gran utilidad a la hora de diseñar nuestras planificaciones.

Palabras clave: comprensión lectora, estrategias, texto, autonomía.

Abstract

Reading is present in almost all aspects of our life and therefore the effective mastery of this skill becomes essential, especially throughout schooling, privileged period for the acquisition of the tools that allow us to achieve this goal.

Students' difficulties with regard to reading comprehension are widely known and discussed, then we have directed our study for the exploitation of reading strategies, because we believe that the explicit teaching of them will provide students the skills necessary to make them feel more confident in time to face the written text at the same time contribute to the development of their autonomy, improving its results during the course of reading activities.

We'll present, after reflecting on the complex phenomenon that is understanding and we move briefly review the main conceptions and reading models over time, proposals of some authors with respect to strategies that can help our students to overcome the obstacles they face during their readings.

Finally, and in view of the work of this ability, we leave some suggestions that seemed to us very useful in time we draw our lesson plans. These proposals will be presented critically and reflectively, in order to be considered and perhaps used by other teachers.

Keywords: reading comprehension, strategies, text, autonomy.

INTRODUÇÃO

Durante o primeiro ano de Mestrado em Ensino na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, muitas foram as temáticas abordadas pelos docentes responsáveis pelas unidades curriculares que conformam o meu currículo¹. Em cada uma delas pude contactar com temas diversos e muitas foram as áreas que me despertaram o interesse. Ainda assim, a paixão pela leitura sempre falou mais alto e agora, já no papel de futura docente, esse mesmo fascínio alargou-se e transformou-se em vontade e esperança de levar o gosto pela leitura dos textos mais longe. Como tão bem afirma Rimari (2014),

Los libros nos hacen libres de la ignorancia, del inmovilismo, de las ataduras del presente, de las limitaciones del cuerpo, de las cadenas de la pobreza... Con la lectura el espíritu se libera y vuela hacia mundos imaginarios, mundos utópicos, mundos que trascienden el nuestro en una aventura que nada ni nadie puede atenazar. Pero la lectura no solo abre las puertas a nuestra imaginación sino que también es la llave del conocimiento pues a través de ella podemos acceder a los textos que contienen el saber que la humanidad viene acumulando en diversos formatos. (2014b: 2)

Acreditamos que, através da leitura, podemos levar o aluno a enriquecer-se pelo contacto com outras vivências e com outros mundos. Por outro lado, esta competência é essencial para um bom desempenho na sua vida escolar e, posteriormente, para a sua inserção social, sendo ainda determinante no decorrer da sua vida profissional, daí que

numa sociedade que se afasta cada vez mais do livro e da leitura, é fundamental acordar os “não-leitores”, despertando-lhes o gosto pela leitura. É um acto que lhes permite não só desenvolver as suas capacidades de compreensão e expressão, como também atingir horizontes inimagináveis. Abre-lhes as portas para um mundo misterioso, cheio de emoções desconhecidas, onde muitas vezes nos encontramos, nos reconhecemos, identificamos sentimentos ou vivências pelas quais já passamos ou que imaginamos acordados ou nos nossos sonhos. (Duarte, 2002: 46)

Há, de facto, a necessidade urgente de se refletir sobre a importância da promoção do gosto pela leitura nos níveis iniciais e intermédios de escolaridade, numa tentativa de afastamento de todas as práticas pedagógicas que não concorrem para este fim, ignorando o papel ativo do aluno ao longo das suas “viagens literárias”. De facto, esta aventura rumo à descoberta da leitura é bem mais complexa do que

¹ Usarei a 1ª pessoa do singular sempre que os factos relatados se relacionarem com a minha experiência pessoal.

aparenta, já que se trata de um percurso lento e repleto de estádios que não devem ser vistos como atalhos, mas antes como partes fundamentais para a formação de um leitor que se quer competente e consciente, objetivo último de todo o caminho a percorrer pelo leitor. É natural que, num primeiro grau, o prazer que nos vem dos livros se prenda com questões superficiais, tais como o decifrar das estruturas básicas do texto e as semelhanças que nele encontramos com situações e pessoas com que nos deparamos diariamente. Apesar de esta análise literária ser ainda imatura, fruto das emoções e das experiências pessoais, a verdade é que é indispensável que ela preceda o exame profundo e ponderado, pois só uma leitura despreocupada e associada ao divertimento pode desencadear empatia e vontade de ler mais por parte de quem lê. Daqui nasce a ideia da leitura como jogo defendida por Aidan Chambers², para quem esta atividade possibilita momentos de abstração, onde o leitor é dono de outras vidas, ainda que fictícias. Em contrapartida, se os professores se preocuparem, simplesmente, com as chamadas leituras “normalizadas”, que servem de escudo às experiências humanas que os textos contêm, acabaremos por isolar os alunos em laboratórios imaginários onde só há espaço para a investigação dos elementos formais (Dionísio, 1990: 116).

Muitas vezes, o sentimento de frustração que os nossos alunos sentem perante os textos nasce do facto de, na sua maioria, só terem disponível um conjunto de estratégias de aprendizagem reduzido e pouco eficaz, o que acaba por afastá-los do acesso ao significado e do verdadeiro prazer de ler. Não podemos, contudo, permitir que tal aconteça, já que acreditamos que a leitura se reveste de uma importância indiscutível, ao apresentar-se como habilidade imprescindível no nosso dia a dia e como um dos mecanismos mais importantes da transmissão de conhecimentos nas sociedades cultas atuais. Para além disso, é sabido que os alunos aprendem a maior parte dos conhecimentos escolares através dos textos e, assim, o sucesso ou fracasso alcançado ao longo do percurso educativo depende, em grande parte, do nível de compreensão leitora dos estudantes e da sua capacidade para aprender lendo (González, 2010: 11 e 15).

Por tudo isto, a eleição do tema do presente Relatório de Estágio recaiu sobre a investigação das estratégias de compreensão leitora, pois acreditamos que o ensino explícito das mesmas é fundamental para que, enquanto professores, possamos ajudar os nossos alunos a adquirir as ferramentas necessárias que lhes permitam enfrentar eficazmente os textos escritos, possibilitando-nos a oportunidade de acompanhá-los e guiá-los nesta viagem de descoberta tão enriquecedora e que tem como meta o coração do texto, o acesso ao seu significado e a sensação de prazer que tudo isto nos proporciona. De facto, somos nós, professores, os responsáveis por despertar nos alunos o gosto pela leitura, mostrando-lhes as infinitas possibilidades que a mesma nos oferece (Duarte, 2002: 46, 47).

Assim, a questão/problema em que se baseia a nossa reflexão pedagógico-didática parte do princípio, defendido por Inês Sim-Sim, de que «ensinar a ler implica ensinar explicitamente a extrair

² Apesar de a autora não mencionar, no texto original, o ano, pensamos que se refere a *Breaktime* (1978, 1ª ed.) de Aidan Chambers, obra na qual a personagem Morgan afirma o seguinte: «Literature is a game played for fun, in which the reader pretends that he is playing at life».

informação contida num texto escrito» (2007: 5), sendo para isso fundamental colocar à disposição dos alunos as ferramentas de que precisam para que, estratégica e eficazmente, possam abordar os textos que lhes apresentamos. Nesse sentido, foi nosso intuito apresentar aos nossos alunos um conjunto o mais variado possível de estratégias de leitura, aplicando-as em contexto de sala de aula e tentando concluir quais delas se revestem de maior utilidade para os nossos estudantes, para que, no futuro, seja possível dar continuidade a esta nossa investigação.

Tendo tudo isto em vista, o Relatório de Estágio que se apresenta persegue os seguintes objetivos:

- Sublinhar a importância da leitura e da compreensão dos textos escritos no processo de formação dos indivíduos, realçando o seu caráter de habilidade imprescindível.
- Refletir sobre a evolução do conceito de leitura e dos diferentes modelos vigentes ao longo dos tempos, bem como sobre as várias dimensões e elementos que participam no processo de compreensão.
- Reconhecer a relevância do ensino explícito das estratégias de leitura, como meio de superação das dificuldades apresentadas pelos estudantes aquando das suas leituras.

Decidimos dividir o nosso trabalho de investigação-ação em dois grandes capítulos. Ao longo do primeiro, dividido em duas partes, enquadramos teoricamente os aspetos que nos pareceram pertinentes para este estudo, sendo que primeiro nos dedicaremos à compreensão leitora e, de seguida, às estratégias de leitura.

O primeiro capítulo encontra-se organizado em vários subcapítulos e nele apresentaremos, num primeiro momento, alguns aspetos genéricos sobre a leitura, realçando a sua importância para a promoção do desenvolvimento intelectual, lembrando que o tema tem sido alvo de uma valorização crescente, em especial pelas escolas, principais responsáveis pelo ensino desta habilidade, mas também pelos líderes governamentais.

Refletiremos, no ponto 1.2, sobre a dificuldade em definir o conceito de compreensão leitora, dada a sua natureza heterogénea, ainda que alguns autores arrisquem possíveis definições. Defenderemos, também, a atividade de leitura como um processo interativo, em contraposição com os modelos tradicionais, lineares e, por vezes, redutores. Este subcapítulo abarca, igualmente, dois subpontos, onde apresentamos as dimensões básicas da compreensão leitora e do processo leitor e sublinhamos a importância de traçar objetivos para a leitura, já que estes influenciam a forma como lemos os textos.

Centrar-nos-emos, no ponto 1.3, nas várias correntes de investigação levadas a cabo sobre a compreensão leitora, já que esta tem vindo a desenvolver-se, o que teve como resultado o aparecimento de diferentes conceções sobre este fenómeno ao longo dos tempos. De facto, o conceito de compreensão leitora foi alvo de evolução e hoje a maioria dos especialistas considera que ler não é apenas o resultado de um processo de descodificação. Por outro lado, a investigação passou a ocupar-se da caracterização pormenorizada daquilo que o leitor deve ser capaz de saber e de saber fazer

(estruturas e processos), contribuindo significativamente para a melhoria das práticas pedagógicas, visto que, a partir dela, podemos concluir que condições contextuais favorecem a compreensão dos textos escritos.

No ponto seguinte, fundamentado nas reflexões de Jocelyne Giasson (2000), pretendemos apresentar os diferentes processos implicados no ato de leitura e, nesse sentido, enumeraremos e comentaremos cada uma das habilidades que os integram, sublinhando o seu contributo aquando da seleção das estratégias apresentadas e trabalhadas com os nossos alunos.

O ponto 1.5 busca passar em revista os principais modelos de leitura conhecidos e aplicados ao longo dos tempos, demonstrando as revisões, alterações e adaptações ocorridas, destacando os modelos ascendente, descendente e interativo.

Decidimos dedicar o ponto 1.6 à importância da exploração dos conhecimentos prévios, já que esta estratégia, considerada elementar, nem sempre é presença assídua nas aulas de língua. Apesar disto, a sua relevância parece-nos indiscutível, permitindo, por exemplo, relacionar as experiências pessoais dos leitores com a nova informação oferecida pelos textos. De facto, ao ativar os seus conhecimentos sobre o mundo, os alunos implicam-se ativamente na atividade de leitura e esta fase prévia ajuda-os, ainda, a prepararem-se para ler, contribuindo para o aumento da motivação.

A segunda parte deste primeiro capítulo terá como tema central as estratégias de compreensão, alvo principal do nosso estudo e, a nosso ver, instrumentos essenciais no processo de ensino-aprendizagem da leitura. Uma vez que o conceito de “estratégia” apresenta inúmeras definições e tipologias, decidimos seleccionar algumas que nos pareceram pertinentes e esclarecedoras, de forma a clarificar tanto quanto possível esta realidade tão heterogénea. Mencionaremos, por isso, os autores (e respetivas propostas) que nos inspiraram e guiaram ao longo da nossa intervenção em regime de sala de aula, sublinhando a necessidade de ensinarmos estratégias de compreensão leitora, através do modelo de ensino explícito.

Finalmente, nomearemos algumas práticas pedagógicas que nos parecem de utilidade na hora de desenhar planificações destinadas ao ensino-aprendizagem das estratégias de compreensão leitora, a maior parte delas aplicadas por nós ao longo deste ano.

O segundo capítulo deste Relatório destina-se a comentar e descrever a nossa prática letiva em regime de estágio pedagógico, recuperando, num primeiro momento, a questão-problema que guia o nosso estudo. Do mesmo modo, achamos pertinente descrever o nosso contexto de intervenção e caracterizar brevemente as turmas que nos foram atribuídas e com as quais tivemos o prazer de trabalhar, destacando alguns aspetos particulares que nos levaram a tomar certas decisões. Num segundo momento, ocupar-nos-emos da descrição da aplicação prática das estratégias promotoras da compreensão leitora, mencionando as etapas percorridas e relatando os passos de cada uma das sequências didáticas desenhadas para este fim, tanto na disciplina de Português, como na de Espanhol. De seguida, pareceu-nos pertinente e necessário sistematizar e comentar mais detalhadamente as estratégias utilizadas durante a nossa intervenção pedagógico-didática, para que ficasse claro de que

forma cada uma delas contribuiu positivamente para a melhoria da compreensão leitora. Por fim, analisaremos os resultados obtidos, a partir do tratamento dos dados recolhidos dos questionários preenchidos pelos alunos ao longo das nossas aulas e que nos permitiram concluir que estratégias se revelaram mais úteis.

Em modo de conclusão, refletiremos brevemente sobre todo o projeto de investigação-ação levado a cabo durante este ano letivo, comentando criticamente os pontos positivos e negativos do nosso estudo, tendo em vista a possibilidade do seu aperfeiçoamento no futuro.

Em anexo poderão ser consultados todos os materiais didáticos criados e utilizados ao longo das nossas aulas e que constituíram o meio privilegiado de trabalho dos nossos estudantes.

Capítulo 1 - Enquadramento teórico

I. A compreensão leitora

1.1. Aspetos genéricos sobre a leitura

Parece hoje difundida a ideia de que a leitura conduz o indivíduo ao conhecimento. Segundo Teresa Colomer, este sentimento está presente na nossa sociedade desde o século XIX e é um fenómeno despoletado pela difusão acentuada dos textos escritos e pela reivindicação da escolaridade obrigatória como resposta às necessidades criadas pelo desenvolvimento industrial. A leitura e a sua aprendizagem são hoje um tema difundido um pouco por toda a parte e não exclusivo do contexto escolar. Prova disso é a criação de programas de cooperação entre as famílias e a escola, o aparecimento de novos programas e de novos profissionais, as iniciativas inovadoras das bibliotecas, a organização de discussões e decisões políticas, a promoção de campanhas de alfabetização, tudo tendo em vista o desenvolvimento da competência leitora (2003: 159). Todo este interesse pode ser explicado por vários motivos, mas talvez um dos mais importantes seja o facto de que a compreensão da língua escrita promove o desenvolvimento intelectual dos indivíduos, já que os textos permitem a sua análise e comparação entre aquilo que lemos e o que sabemos ou já lemos. Também a este propósito, Garate diz que:

La lectura es un magnífico instrumento para mantener la actividad mental, leer supone enfrentar nuestros conocimientos con los que proporciona el texto, supone ajustar esas dos realidades con una enorme dosis de construcción personal, donde ésta última se ve mediada por nuestras representaciones mentales que viene siendo algo así como la interpretación mental del acontecimiento o simplemente de la apropiación del significado. (1992, cit. por Acosta, 2009: 20)

De facto, a leitura abre as portas à aquisição de novas experiências e conhecimentos, dado que, através dela, podemos transformar as interpretações da realidade em algo que pode ser apreciado, comparado, conceptualizado e integrado nos nossos saberes do mundo. A língua escrita permite, portanto, o aumento das nossas capacidades de comunicação e de desenvolvimento pessoal, características já presentes em nós através da linguagem oral (Colomer, 2003: 161).

Saber ler é, realmente, uma habilidade fulcral na vida dos cidadãos, e não apenas em contexto escolar/académico. A leitura é essencial na nossa vida quotidiana e está presente em muitos pormenores do nosso dia a dia, mesmo sem que disso nos apercebamos. De facto, sem esta capacidade, seria impossível realizar atividades tão simples como ler o jornal, as cartas que diariamente nos chegam pelo correio ou os anúncios publicitários que encontramos espalhados pela cidade. Ações que talvez

nos pareçam insignificantes, mas que tornariam a nossa vida bastante mais difícil e desinteressante caso não tivéssemos aprendido a ler.

Do mesmo modo, a leitura tem clara influência no sucesso profissional (Sim-Sim, 2007: 5). Bugelski chega mesmo a afirmar que «la lectura es el máximo logro del hombre, tal vez el invento más maravilloso de la mente humana y un proceso tan complejo que su interpretación equivaldría a entender cómo trabaja la mente» (1974 cit. por Acosta, 2009: 19). Por sua vez, Rimari defende que a leitura é muito mais do que o nosso passaporte para o acesso ao conhecimento, sendo também e sobretudo um «encuentro entre el lector y el texto, [...] el puente que nos permite saltar del mundo real al mundo de los ideales, de las grandes utopías que se empeñan en hacer de nuestro mundo un mundo más justo, solidario y humano» (2014a: 2).

Contudo, e ao contrário da língua oral, a língua escrita exige uma componente de instrução, cuja responsabilidade se atribui à escola (Colomer, 2003: 161), ou seja, ao contrário da primeira, a língua escrita não pode ser adquirida de forma espontânea e natural, exigindo o ensino explícito por parte dos profissionais e a vontade de aprender por parte dos alunos (Sim-Sim 2007: 5). De facto, para nos tornarmos leitores, é preciso, depois de dominada a técnica, querer ler, sentir genuína vontade para o fazer. Infelizmente, depois de atingida a capacidade de ler fluentemente, muitas vezes os alunos consciencializam-se de que o seu trabalho está terminado e só leem quando a isso são obrigados. Cabe, por isso, ao professor manter viva a chama da leitura, criando experiências inesquecíveis para os estudantes, despertando neles o desejo real de ler (Silva, Bastos, Duarte et al., 2011: 7).

Beatriz Caballero de Rodas (2001) chama a atenção para a grande importância dada também à leitura nas escolas, já que mais de 50% das atividades que surgem ao longo das diferentes unidades dos manuais têm como foco esta habilidade. Ainda assim, nem sempre estas propostas de leitura ajudam os alunos a ler melhor ou a ler para compreender, pois muitas delas servem, simplesmente, para praticar vocabulário, introduzir estruturas gramaticais ou melhorar a pronúncia (como quando, por exemplo, nos deparamos com as seguintes instruções: “Lê o seguinte texto e completa-o com a forma adequado do verbo ser”, “Completa o texto com o adjetivo mais adequado” ou “Lê o texto em voz alta”), atividades certamente indispensáveis, mas não pertinentes em momentos destinados e centrados no desenvolvimento das estratégias leitoras.

Como nos lembra a autora supra citada, ler é compreender, é um processo interativo e a compreensão leitora é, não esqueçamos, uma destreza ativa. Assim, para que seja possível compreender um texto, o leitor deve envolver-se num processo de construção constante durante o qual interpreta o que o escritor comunica, confrontando o conteúdo do texto com as suas experiências e conhecimentos prévios do mundo e do tema. Na mesma linha, Pinzás afirma que a leitura é um processo construtivo (processo de construção e interpretação do texto e das suas partes), interativo (os conhecimentos prévios do leitor e as informações do texto complementam-se), estratégico (varia segundo a finalidade/propósito do leitor, a natureza do material e o grau de conhecimento sobre o tema

tratado) e metacognitivo (exige o controlo dos processos de pensamento, para que a compreensão seja frutífera) (2003, cit. por Rimari, 2011b: 7).

De facto, e como veremos posteriormente, muitos são hoje os autores que passaram a conceber as atividades de leitura dentro de um processo interativo, como é exemplo McCarthy, o qual defende que a interpretação do texto depende dos conhecimentos e das experiências prévias de quem lê (1991 cit. por Acosta, 2009: 23). Numa perspetiva interativa, a leitura passa a ser um diálogo estabelecido pelo leitor com o texto, o seu autor e os pensamentos e propósitos deste último. O leitor sente-se livre para questionar o texto, esperando, com a leitura, a obtenção de respostas que procura. Do mesmo modo, adota uma postura crítica e sabe refletir sobre a informação recebida (Álvarez, 1995 cit. por Acosta, 2009: 76).

Apesar da reconhecida importância atribuída à compreensão leitora, parece que nem sempre a escola foi bem-sucedida na sua missão de fomentar e melhorar o ensino do Português e das suas competências essenciais (comunicação verbal, leitura, escrita, comunicação oral) (Castro, 2003: 5). Alguns estudos, entre eles o conhecido estudo PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) (2000, 2003 cit. por Silva, Bastos, Duarte, et al., 2011: 6), o qual tem como objetivo avaliar as competências dos alunos portugueses em literacia, e os estudos preparatórios à elaboração do programa de Português, (DGIDC, 2008) permitiram concluir alguns factos importantes relativamente à aprendizagem da leitura. Assim, os alunos portugueses...:

- ... revelam dificuldades significativas na leitura e interpretação de textos informativos, em comparação com os narrativos;
- ... demonstram dificuldade em refletir sobre elementos implícitos e sobre a organização discursiva;
- ... com melhor desempenho nesta área usam mais estratégias de leitura.

Apesar das preocupações levantadas, as mesmas nem sempre tiveram como consequência a intervenção necessária dos meios políticos, profissionais e académicos (Castro, 2003: 5). Ainda assim, é de realçar que os novos programas de Português parecem preocupar-se com as questões enumeradas, ao destacar as competências de leitura a desenvolver nos alunos e ao promover experiências de aprendizagem significativas e desafiadoras que permitem aos estudantes avançar progressivamente para patamares de cada vez maior eficácia leitora (Silva, Bastos, Duarte et al., 2011: 6). Convém também referir que, nos últimos resultados apresentados pelo PISA, Portugal revelou ter melhorado significativamente. Na verdade, no Relatório PISA 2012 pode ler-se “De uma forma geral, os desempenhos médios de Portugal têm aumentado progressivamente desde a primeira participação portuguesa em 2000” (PISA, 2012). Mesmo assim, nesse ano, Portugal atingiu, no domínio dedicado à leitura, 488 pontos, situando-se ainda abaixo da média dos países da OCDE (496 pontos).

1.2. A compreensão leitora

Definir o conceito de “compreensão leitora” é um trabalho árduo. Já Juan Mayor defendia esta ideia ao justificar que o termo “compreensão” se pode referir a distintos objetos e processos e por ser um fenómeno direto, espontâneo e evidente, já que só nos tornamos conscientes da sua complexidade quando não entendemos o que lemos. Por vezes, a compreensão é também encarada como uma fase específica da leitura, pois esta pode incluir outros processos não compreensivos, como os meramente percetivos (2000: 6).

Para Inês Sim-Sim, a compreensão da leitura acontece quando atribuímos significado àquilo que lemos e o seu nível dependerá da interação entre o leitor e a mensagem escrita, sendo portanto possível que, face ao mesmo texto, os indivíduos não alcancem o mesmo nível de compreensão (2007: 7).

A compreensão é, em qualquer caso, heterogénea: existem diferentes tipos de compreensão leitora e diferentes componentes de compreensão. Talvez por isto não seja tão habitual como se pensaria que os autores a definam com precisão, ainda que a sua maioria coincida em atribuir-lhe dois tipos de processos: os processos inferiores de tipo percetivo e os processos superiores de extração do significado (Mayor, 2000: 7).

Também António González afirma que o conceito de leitura não admite apenas uma única interpretação, dizendo respeito a diferentes atividades relacionadas com o texto (2010: 17).

É, pois, difícil propor uma definição que integre as diferentes propostas teóricas:

Hay autores como Crowder (1982), que sostienen que *la lectura propiamente dicha acaba, más o menos, donde comienza la comprensión*, y autores como Adams y Collins (1985), que afirman que lo que debemos entender por lectura no es la capacidad para descodificar grafemas en sonidos sino la habilidad para extraer el significado explícito o implícito de un texto escrito; un concepto adecuado de lectura debe incorporar los procesos de identificación de símbolos gráficos y los procesos de análisis de las diversas unidades y los distintos componentes lingüísticos, de tal forma que el lector pueda extraer información del texto escrito e asignarle un significado. (Mayor, 2000: 8)

Também Rosana Acquaroni afirma que determinar o alcance do conceito de compreensão leitora é algo complexo, visto que a leitura é uma das modalidades mais exigentes da atividade linguística, abarcando variáveis cognitivas, textuais, socioculturais, biológicas, entre outras. A isto acresce o facto de podermos estabelecer diferentes níveis de aproximação ao texto escrito, como são exemplos a leitura superficial e profunda (Acquaroni, 2004: 1).

Alonso Tapia arrisca uma possível definição, afirmando que compreender é criar uma representação do conteúdo do texto, com a ressalva de as representações que fazemos poderem ser distintas. Em segundo lugar, aponta que compreender passa por «representar adequadamente as relações entre as proposições que conformam» esse mesmo texto (2003:179-181), sendo que estas

relações se revelam tanto através de características sintáticas como semânticas. No entanto, compreender implica muito mais do que isto, já que, ao longo do texto, podemos distinguir várias relações entre o conjunto das proposições que o conformam e que são as responsáveis pela criação de uma estrutura e por assegurar a unidade da mensagem que, conseqüentemente, faz com que as afirmações do autor tenham um grau de importância diverso. Só quando entendemos estas relações é que somos capazes de identificar a estrutura organizacional do texto e de reconhecer a informação destacada pelo autor. Compreender passa, ainda, por decodificar a intenção do autor ao escrever o seu texto. Por último, o autor recorda que um elemento da compreensão frequentemente esquecido é o da captação das conotações emocionais que o texto suscita, muitas vezes destacadas pelo uso de adjetivos, metáforas e imagens:

Dado que os textos têm uma intencionalidade comunicativa, se o leitor não entra em sintonia com os sentimentos e emoções que o autor pretende transmitir, não se poderá dizer realmente que compreendeu. (Tapia, 2003:184)

Apesar da dificuldade clara em definir o conceito de compreensão leitora, a verdade é que, de modo mais ou menos generalizado, esta atividade é considerada de teor complexo, sendo possível distinguir os vários subprocessos que a conformam (Just e Carpenter, 1987; Sáinz, 1991 cit. por González, 2010: 17). Estes subprocessos, também apelidados de subdestrezas são, geralmente, os seguintes: movimentos oculares, acesso ao léxico, análise sintática, processamento semântico, elaboração de inferências e representação mental (2010: 17).

Também segundo o *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, o processo leitor inclui quatro passos que seguem uma estrutura linear (de cima para baixo), ainda que possam ser atualizados e reinterpretados constantemente:

1. A perceção, no caso da compreensão leitora, da palavra escrita;
2. A perceção do texto como adequado ou não adequado;
3. A compreensão semântica e cognitiva do texto;
4. A interpretação da mensagem dentro do contexto.

As destrezas implicadas são as seguintes:

- Destrezas percetivas
- Memória
- Destrezas de decodificação
- Inferência
- Previsão
- Imaginação
- Exploração rápida

- Referência ao anterior e ao posterior

Assim, para ler, o aluno deve:

- Entender o texto escrito – destrezas visuais
- Reconhecer a escrita – destrezas ortográficas
- Identificar a mensagem – destrezas linguísticas
- Compreender a mensagem – destrezas semânticas
- Interpretar a mensagem – destrezas cognitivas

(Consejo de Europa, 2002: 88, 89)

António González (2010) afirma, ainda, que a maior parte das definições sobre leitura consideram que o processo de extração do significado de um texto é gradual, abarcando estádios intermédios:

- Descodificar vs. extrair o significado – ainda que, inicialmente, a leitura seja vista como um processo pelo qual passamos de séries gráficas a palavras faladas, a verdadeira leitura ocorre quando nos tornamos capazes de extrair significados explícitos e/ou implícitos de um texto escrito.
- Aprender a ler vs. ler para aprender – a primeira dimensão diz respeito a todas as atuações que nos permitem processar os textos, tendo em vista a melhoria do processo leitor, contribuindo, ainda, para a aquisição das destrezas leitoras básicas. Pelo contrário, quando lemos para aprender, os textos transformam-se em meio de aquisição de conhecimento, tratando-se, portanto, de situações mais complexas.
- Compreensão completa vs. compreensão incompleta – a compreensão completa exige a presença de três tarefas separadas e interdependentes: ativar o conhecimento prévio, encontrar a organização subjacente e modificar as estruturas mentais próprias para receber a nova informação. A compreensão parcial ocorre quando se realiza apenas uma ou duas das tarefas mencionadas.
- Compreensão superficial vs. profunda – a primeira limita-se a um processo automático de aquisição da informação mínima oferecida pelo texto; a segunda pretende extrair do texto a máxima informação possível, sendo necessário, para tal, um processo controlado e mais demorado (2010: 16).

Tal como Azucena Hernández y Anunciación Quintero, también nós concebemos a compreensão leitora como

un proceso interactivo entre el escritor y el lector a través del cual el lector interpreta y construye un significado, significado que en modo alguno puede considerarse como absoluto y que se encuentra influido, tal como afirman las teorías interactivas y transaccionales de la lectura, por el lector, el texto y los factores contextuales. (Hernández e Quintero, 2001 cit. por Rimari, 2014a: 12)

Tal significa a recusa das teorias simplistas sobre o processo de compreensão: ler não significa apenas a extração dos significados do texto, mas também e principalmente a reconstrução pessoal desse mesmo significado, tendo em conta a natureza e as características específicas do texto em questão, bem como os conhecimentos prévios do leitor, os seus objetivos, o contexto e as estratégias que utiliza. Ainda assim, é preciso sublinhar que, ao tratar-se de um processo de construção pessoal, a interpretação que o indivíduo faça do texto nunca será única e estável, como defendem os modelos lineares. Será antes um significado potencial, fruto das contribuições e da situação em que se encontra o leitor. Finalmente, esta postura interativa, que desenvolvermos mais à frente, pressupõe a adoção de práticas pedagógicas e didáticas muito diferentes das assumidas pelos modelos tradicionais, na medida em que postula que o domínio do código linguístico é importante, mas não condição suficiente para que seja possível a atribuição pessoal de significado, contribuindo para a formação de leitores autónomos. Assim, o ensino da compreensão leitora deve fundamentalmente prever:

- O desenvolvimento de atividades que permitam ativar, selecionar e aplicar os conhecimentos prévios do leitor e relacioná-los com a informação proveniente do texto escrito;
- O ensino explícito e intencional de estratégias cognitivas e metacognitivas, sendo que as primeiras permitirão aos leitores a construção de significados e as segundas a regulação de todo o processo de compreensão (Rimari, 2014a; 12, 13).

Finalmente, Solé (1994, cit. por Acosta, 2009: 50) define a leitura como um processo interno e inconsciente, durante o qual o leitor deve poder construir ideias sobre o conteúdo do texto a partir da seleção da informação que mais lhe interessa. Tal só é possível através da leitura individual, pois só esta permite ao leitor avançar e retroceder enquanto lê, parar, pensar e recapitular, relacionando a nova informação com aquela que já possui, formulando perguntas e distinguindo a informação principal da secundária. Foi por esta razão que, nas nossas aulas, demos lugar de destaque à leitura silenciosa, modalidade preferível quando o nosso objetivo é a verdadeira compreensão.

1.2.1. Dimensões básicas da compreensão leitora e do processo leitor

A criação de um bom leitor implica a correlação de uma série de fatores, como o conhecimento linguístico, a riqueza lexical e o domínio das estruturas sintáticas complexas, a rapidez e a eficácia com que identifica as palavras, a capacidade de auto monitorizar a compreensão, os conhecimentos sobre o mundo e a vida e sobre os temas abordados pelos textos, por isso devemos, como professores, ter em consideração todas estas dimensões nas nossas práticas docentes (Sim-Sim, 2007: 6,7).

Caballero de Rodas (2001) afirma que, de forma a ser possível adquirir a habilidade de compreender um texto escrito, é necessário desenvolver alguns tipos de micro destrezas que, por sua vez, podem ser divididas em dois grandes grupos: as micro destrezas perceptivas e as micro destrezas cognitivas. Podemos descrever as perceptivas como destrezas que operam ao nível do processo ascendente e que, por essa razão, são de ordem mais mecânica, ajudando o leitor a processar os sinais gráficos (estabelecer correspondências grafia-som; reconhecer os sinais de pontuação; recordar o significado de palavras e frases de forma rápida e automática; reconhecer diferentes tipos de texto; incrementar a velocidade da leitura e decifrar um texto escrito à mão). Por outro lado, as cognitivas fazem parte do processo descendente e são de nível superior, uma vez que o leitor é levado a realizar raciocínios mentais mais complexos. Estas últimas englobam as micro destrezas de análise (centradas no texto e nas atividades de reconhecimento, organização, previsão, inferência, retenção, etc.) e as micro destrezas de síntese (centradas nos conhecimentos prévios do leitor e nas atividades que exigem interpretar, relacionar, etc.). Ambas possibilitam o processamento de significados, conduzindo o leitor à realização de importantes ações tais como: identificação de palavras-chave, eliminando a informação superficial; organização do texto em blocos de significado, valendo-se do reconhecimento de marcadores textuais; resumo do texto de forma hierarquizada, distinguindo as ideias principais; seleção da informação segundo a sua importância no texto, entendendo como foi valorizada pelo escritor; antecipação e previsão daquilo que o emissor comunica, valendo-se dos conhecimentos prévios; inferências sobre o significado de palavras novas a partir do contexto ou graças aos seus conhecimentos anteriores; inferências sobre o significado de fragmentos não lidos a partir dos lidos; retenção das ideias mais destacáveis (2001: 297, 299).

Em síntese, podemos dizer que as perceptivas são estratégias que utilizamos quando lemos ou escutamos um texto (segmentar, reconhecer, discriminar letras e sons, etc.) enquanto as cognitivas são estratégias direcionadas para a criação de uma relação entre a mente do leitor e o texto. Partilhamos da opinião da autora quando esta sublinha que

El desarrollo equilibrado, integrado y paulatino de estos dos bloques de micro destrezas perceptivas y cognitivas es lo que permite al lector alcanzar la *destreza de comprender* y disfrutar leyendo». (Caballero de Rodas, 2001: 299)

A realidade é que, muitas vezes, a falta de gosto dos nossos alunos pela leitura se deve a uma inadequada aproximação inicial das crianças e jovens à leitura em contexto escolar:

Puede ser que se haya insistido en exceso en el desarrollo de las micro destrezas perceptivas en detrimento de las cognitivas, con lo que el alumno haya conseguido una buena mecánica lectora, pero no está entrenado para *leer para comprender*. También puede pasar que el desarrollo de las micro destrezas perceptivas se haya pasado por alto y el lector, al no haber adquirido un determinado grado de “competencia mecánica”, desarrolle una actitud de inseguridad ante el texto escrito que le incline a rechazarlo. (Caballero, 2001: 299)

Por tudo isto, enquanto docentes, consideramos que devemos ter consciência do importante papel que desempenhamos como mediadores entre os textos e os alunos, já que a forma como optamos por iniciá-los na prática da leitura poderá influenciar a sua postura face à mesma, às vezes de maneira profunda.

Ler significa, pois, processar a informação contida num texto escrito, tendo como objetivo a interpretação do seu significado. Durante este processo, o leitor serve-se daquilo a que Smith (1983, cit. por Acosta, 2009) chamou de “duas fontes de informação da leitura”:

1. Informação visual: chega-nos através do texto;
2. Informação não visual: constitui o conjunto de conhecimentos do leitor.

A partir destas duas fontes de informação, o leitor iniciará o seu processo de construção de significado que inclui as seguintes etapas:

- Formulação de hipóteses
- Verificação das hipóteses realizadas
- Integração da informação e controlo da compreensão

1.2.2. Tipos e objetivos de leitura

Sempre que lemos fazêmo-lo com uma finalidade determinada, com um objetivo em vista. Ainda que disso não tenhamos consciência, a partir do momento em que nos dispomos a compreender o conteúdo de um texto, entram em jogo diversas variáveis que irão condicionar esse processo, tais como a motivação, o tipo de texto ou o tempo. Durante o processo de criação de materiais, tendo em vista a prática da compreensão leitora em sala de aula, seria importante ter em consideração aquilo que os alunos leem na vida real e o porquê de o fazerem. Nesta linha, Caballero de Rodas (2001: 301, 302) indica-nos uma possível classificação dos objetivos da leitura:

- Leitura por prazer – leitura de um romance, de um postal de uma amiga, de um correio eletrónico, etc.
- Leitura de estudo/trabalho – leitura dos apontamentos de aula, de um aviso de reunião, etc.

- Leitura para nos desenvolvermos no dia a dia – leitura de uma receita de cozinha, dos horários dos autocarros, etc.

Ainda que os objetivos de leitura não determinem os textos que lemos, estes terão um grande peso na forma como os lemos. Segundo esta perspetiva, a mesma autora apresenta quatro tipos/modos/formas de leitura:

- Leitura intensiva – o objetivo é compreender o conteúdo do texto de forma exaustiva. Para isso, devemos ler devagar, prestando atenção à maioria das palavras. Os textos costumam ser curtos e a sua leitura é direcionada pelo professor. O perigo reside na possibilidade de o aluno assumir que, para compreender um texto, é sempre necessário entender todas as palavras, daí que tenhamos tido tal recomendação em conta, uma vez que este tipo de leitura foi o privilegiado ao longo da nossa intervenção.
- Leitura extensiva – o objetivo é captar a ideia principal. Não é necessário fixar-se em todas as palavras. Os textos costumam ser extensos e é uma leitura mais frequente fora da sala de aula. O aluno não necessita da ajuda do professor, pois é ele quem determina o ritmo e o tempo da leitura. O professor deve, contudo, introduzir e praticar este tipo de leitura em aula.
- Leitura rápida para captar a ideia fundamental (*skimming*) – o objetivo é captar a ideia essencial, realizando uma leitura rápida. O leitor dá uma “vista de olhos” rápida ao texto, fixando-se apenas nos elementos significativos e tenta captar as ideias principais. É um tipo de leitura que prepara o leitor para realizar com sucesso a leitura extensiva.
- Leitura rápida para procurar uma informação específica (*scanning*) – o objetivo é encontrar uma determinada informação, realizando uma leitura rápida. Implica um maior uso das destrezas percetivas (em especial as visuais) do que das cognitivas.

Outros autores apontam, ainda, a leitura involuntária, isto é, aquela que se realiza de forma inconsciente, como por exemplo quando lemos os cartazes afixados nas paredes da sala de aula.

Depois de cumprida a aprendizagem da leitura fundamental, que pressupõe o domínio dos mecanismos básicos da leitura, a escola deve promover:

- A leitura funcional ou leitura para pesquisa de dados e informações, na perspetiva pragmática de resolução de problemas;
- A leitura analítica, crítica e reflexiva em que ler significa alcançar uma compreensão crítica do texto.
- A leitura recreativa, subordinada aos interesses e ritmos individuais que conduz o indivíduo à fruição estética e pessoal do texto (Amor, 1994: 92).

1.3. A investigação ao nível da compreensão leitora

Felizmente para nós, professores, a investigação ao nível da compreensão leitora tem vindo a ganhar terreno, especialmente no que diz respeito à importância do ensino explícito das estratégias, visto que, através desta prática, os resultados obtidos da atividade de leitura se demonstram bem mais satisfatórios. Ainda que a investigação relativa à compreensão dos textos escritos se tenha intensificado nos últimos tempos, a verdade é que o processo de compreensão em si mesmo não sofreu alterações significativas, pois como explica Roser (cit. por Acosta, 2009: 57) «cualquiera que fuese lo que hacían los niños y adultos cuando leían en el antiguo Egipto, en Grecia o en Roma, y cualquiera que sea lo que hacen hoy para extraer o aplicar significado en un texto, es exactamente lo mismo», ou seja, aquilo que sofreu alteração foi a nossa conceção de como se produz a compreensão.

Tal como nos recorda Teresa Colomer, nas últimas décadas, a conceção da compreensão leitora tem sofrido evolução, pois hoje já não podemos entendê-la como mero fruto da descodificação. Ao longo do nosso século, a reflexão pedagógica contribuiu em grande medida para esta questão, destacando a importância de se ler textos com sentido, de ver a leitura como um instrumento passível de ser integrado noutras tarefas educativas e de promover diferentes capacidades de base como a memória e a perceção, para além da simples tarefa de decifrar³. Com efeito, «A aprendizagem formal e histórica da literatura contrapõe-se ao acesso ao texto, ao prazer da leitura, isto é, com sentido imediato para o leitor» (2003: 164).

Também Rimari (2014) sustenta esta ideia ao citar María Eugenia Dubois, citada por sua vez por Hilda Quintana (2003), a qual afirma que, ao analisarmos os estudos sobre leitura realizados nos últimos cinquenta anos, podemos perceber a presença preponderante de três conceções teóricas sobre o processo de leitura, sendo que a primeira (predominante até aos anos sessenta) concebia a leitura como um conjunto de habilidades e como uma simples transferências de informação, questão à qual voltaremos no ponto “Modelos e conceções de leitura”, onde nos centraremos nas restantes conceções teóricas. De acordo com esta perspetiva, o leitor só compreende quando consegue extrair significado do texto que lê. Felizmente, acabou por se tornar claro que esta prática servia, apenas, para avaliar a compreensão e não para ensinar os alunos a compreender (2014: 3). Daí que, já nas décadas de setenta e oitenta, os especialistas das áreas do ensino, da linguística e da psicologia se tenham empenhado em encontrar outras alternativas, teorizando sobre como compreendem os indivíduos. Cassany, Luna e Sanz (1994 cit. por Acosta, 2009: 58) apoiam esta postura ao criticar as limitações inerentes a esta conceção de leitura difundida pela escola tradicional. Solé (1992 cit. por Acosta, 2009: 58), Colomer e Camps (1991 cit. por Acosta, 2009: 58) apresentam a sequência didática típica do modelo tradicional de compreensão leitora:

³ Igualmente, os trabalhos de Freinet e de Montessori constituíram uma renovação de algumas práticas de leitura em vigor até então.

1. O professor seleciona um texto
2. Um aluno lê o texto, enquanto os colegas seguem a leitura
3. Se o aluno que lê comete algum erro de pronúncia, o professor corrige-o
4. O professor coloca perguntas sobre a leitura e os alunos respondem de maneira individual
5. Os alunos realizam exercícios de gramática a partir do texto

As limitações deste tipo de sequência são visíveis, já que ignoram um dos aspectos fundamentais do processo de leitura que pressupõe que ler é compreender, construir novos significados, pôr em relação aquilo que já sabemos com aquilo que o texto nos apresenta (Acosta, 2009: 59).

Com efeito, depois dos anos setenta e como veremos com mais detalhe em momento posterior, surgem novas concepções teóricas sobre o ato de leitura e diversos estudos sobre o que significa ler e compreender, muito devido aos contributos da Psicologia Cognitiva. Assim, e de forma natural, a investigação passou a ocupar-se da caracterização pormenorizada daquilo que o leitor deve ser capaz de saber e de saber fazer para conseguir aceder ao significado de um texto. Teresa Colomer, fazendo uso de uma analogia, relaciona a descrição destes aspectos com os objetivos do ensino da leitura, uma vez que é a escola a responsável pelo desenvolvimento destas competências. Irwin (1986, cit. por Colomer, 2003: 166, 167) apresenta um esquema que descreve os conhecimentos e os processos implicados durante o ato de leitura, sendo que as estruturas representam as características do leitor independentemente das suas leituras, enquanto os processos se referem ao desenvolvimento das atividades cognitivas durante a leitura em si mesma:

Estruturas cognitivas	Estruturas afetivas	Microprocessos	Processos de integração	Macroprocessos	Processos de elaboração	Processos metacognitivos
Conhecimentos sobre a língua – fonológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos – e sobre o mundo, organizados em esquemas mentais.	Atitude do leitor e seus interesses face ao texto; a sua autoimagem como leitor, a sua capacidade de arriscar ou o medo de falhar.	Capacidade de compreender a informação contida numa frase e de reconhecer palavras; leitura agrupada por sintagmas e microseleção da informação que deve ser retida.	Dirigidos a encadear as frases; incluem a utilização de referentes e conetores, assim como as inferências baseadas no texto e nos conhecimentos do leitor (sem se afastar do texto).	Orientados para a compreensão global do texto, para as relações entre as ideias que o convertem num todo coerente. Inclui a identificação das ideias principais, o resumo e a utilização da estrutura textual.	Conduzem o leitor para além do texto através da realização de inferências e de raciocínios não previstos pelo autor. Situam-se aqui as previsões, a construção de imagens mentais, a resposta afetiva, a integração da informação nos conhecimentos do autor e o raciocínio crítico.	Controlam a compreensão obtida e permitem ao leitor ajustar-se ao texto e à situação de leitura. Incluem a identificação da perda de compreensão e a sua reparação.

De facto, e segundo Morles (1985 cit. por Acosta, 2009: 166), as estratégias apoiam-se em processos cognitivos e metacognitivos para processar e compreender a informação durante a leitura, daí que também nós tenhamos partido dos processos para desenvolver estratégias que nos permitissem o seu desenvolvimento. Todas estas estruturas e processos foram alvo de inúmeras investigações, ainda

que alguns destes aspetos tenham merecido maior atenção do que outros. Do mesmo modo, e como observa Teresa Colomer, a sua passagem para o contexto educativo apresenta diferenças, principalmente porque a escola acabou por sentir necessidade de se centrar mais nuns aspetos em detrimento de outros, já que muitas vezes os professores se sentem mais preocupados em, por exemplo, ensinar a resumir do que em promover o raciocínio crítico e inferencial (2003: 168), na nossa opinião tão necessário. Por sua vez, a investigação ao nível dos macroprocessos revelou-se particularmente fértil e, por acréscimo, desenvolveram-se muitas atividades sobre a identificação das ideias principais, a compreensão global do texto através do resumo e a utilização da supraestrutura textual. Nesta linha, é possível destacar alguns programas destinados a aprender a identificar a ideia principal do texto (como a proposta de Bauman, 1990, e de outros autores dos “métodos de ensino explícito”), a ensinar estratégias típicas do resumo, a fomentar a sensibilização para a importância dos marcadores textuais (referentes, conectores, etc.) e a destacar outros aspetos relevantes do texto em si: a articulação de ideias a partir de gráficos e esquemas ou a expansão semântica de conceitos (Colomer, 2003: 171, 172). Estas investigações científicas permitiram ainda, e nas palavras de Teresa Colomer (2003), dirigir a investigação educativa de forma a ser possível identificar as condições contextuais mais favoráveis quando nos referimos ao ato de leitura e, daqui, podemos concluir três pontos fundamentais:

1. É indispensável reconhecer que a leitura tem um sentido de prática social e cultural, mostrando aos alunos que esta atividade lhes proporciona o alargamento das suas capacidades de comunicação, de fruição e de acesso ao conhecimento, pois «Esta experiência interna é a única motivação real dos alunos que, em muitos casos, como nos recorda Meek (1992), “não querem realmente saber ler”» (Colomer, 2003: 174). Como vimos, tradicionalmente a escola defendeu um modelo de leitura programado e guiado, eliminando grande parte do entusiasmo que provoca a leitura exploratória e autónoma por parte dos alunos.
2. Ficou demonstrado que a discussão coletiva ou em pequenos grupos enriquece a compreensão, já que, ao ouvirmos as interpretações dos nossos pares e ao partilharmos os nossos pontos de vista, estamos a reforçar a memória a longo prazo. Isto é possível na medida em que somos levados a recordar a informação lida para explicar a nossa interpretação. Do mesmo modo, a compreensão profunda é estimulada, bem como a capacidade de argumentação e de pensamento crítico, pois todos os alunos são chamados a emitir juízos sobre as opiniões apresentadas, eliminando as contradições lógicas do próprio pensamento, quando este é confrontado com a realidade do texto.
3. Finalmente, a investigação educativa apostou, durante as suas tentativas para ensinar ativamente os alunos a compreender, na dramatização, perante os alunos, dos processos seguidos pelos leitores eficientes (Colomer, 2003: 174-176).

A investigação ao nível da compreensão leitora é, de facto, vasta e permitiu a identificação de um conjunto de princípios que nos poderão ajudar a melhorar as nossas práticas pedagógicas (Silva, Bastos, Duarte et al., 2011: 8-14):

- A leitura é um processo que implica uma relação dinâmica entre leitor, texto e contexto, sendo que, atualmente, já muitos aceitam um modelo de leitura baseado na relação dinâmica entre estas três variáveis. Ao longo dos últimos anos, o leitor tem vindo a ganhar lugar de destaque, notando-se uma preocupação pela valorização das suas estruturas (cognitivas e afetivas) e por aquilo que pode afetar a compreensão dos textos e a sua relação com eles (os conhecimentos sobre a língua e o mundo). As implicações sentidas no plano pedagógico a este respeito prendem-se com a consciência, por parte do professor, de que é ele agora o responsável pela criação de “tarefas de leitura”, desenvolvendo experiências autênticas e guiando os alunos (agora vistos como leitores ativos) no processo de compreensão, «ensinando explicitamente estratégias que visam a construção da autonomia do aluno enquanto leitor e construtor de sentidos» (Silva, Bastos, Duarte et al., 2011: 8). A leitura é, portanto, vista como um processo construtivo, como uma interação produtiva, como uma “transação” (Roseblatt, 1987 cit. por Silva, Bastos, Duarte et al., 2011: 8). As características do texto são igualmente importantes, pois são elas que irão determinar a forma como os lemos. Diferentes tipologias textuais exigem diferentes posturas por parte do leitor, já que cada uma delas gera nele expectativas e aproximações distintas. Da mesma forma, o conteúdo é outra componente a ter em conta, pois sabemos que se um aluno estiver familiarizado com o tema tratado, as suas possibilidades de compreensão aumentam significativamente. O próprio contexto, que pode ser social, físico ou psicológico, tem verdadeiras implicações na forma como o aluno encara a leitura, por exemplo na medida em que esta é ou não valorizada pelo meio em que se insere, sendo portanto necessário proporcionar aos nossos alunos diferentes experiências de leitura (Giasson, 1990, cit. por Silva, Bastos, Duarte et al., 2011: 9). Por fim, não devemos esquecer que as motivações/intenções são elementos situacionais preponderantes, visto que o porquê e o para quê têm clara influência no modo como lemos (Dias e Hayhoe, 1988 cit por Silva, Bastos, Duarte et al., 2011: 9).
- A leitura aperfeiçoa-se e aprofunda-se através de um conjunto de experiências e atividades de leitura o mais variado possível e é importante que estas se baseiem em fundamentos claros, que sejam desafiantes e significativas e que os alunos encontrem nelas um propósito (exemplos: ler para identificar as ideias-chave; ler para debater os pontos de vista do autor; ler para procurar informação específica, etc.).
- Desenvolver atividades orientadas para a aquisição de estratégias: uma vez que os sentidos do texto têm de ser reconstruídos pelo leitor, o professor deve ajudar os alunos a adquirir

um conjunto de estratégias que lhes permitam melhorar a sua capacidade de compreensão. A explicitação das estratégias permitirá ao aluno entender os processos de leitura necessários para chegar ao texto. Algumas destas estratégias podem ser:

- “Ler na diagonal”/ “varrer o texto”; sublinhar; tirar notas.
- Ativar conhecimentos prévios sobre a estrutura, o tema do texto ou sobre leituras anteriores.
- Fazer inferências e deduções = “ler nas entrelinhas”.
- Colocar hipóteses, fazer antecipações e previsões.
- Questionar o texto.
- Representar visualmente o texto.
- Sintetizar ou resumir a informação.

Também os nossos alunos, durante o processo de ensino-aprendizagem das estratégias de compreensão, puseram em funcionamento algumas delas, por acreditarmos que as mesmas são fundamentais, ainda que, ao longo do percurso académico dos estudantes, devamos alargar progressivamente o leque de estratégias apresentadas.

As estratégias, vistas como procedimentos ou atividades que facilitam o processo de compreensão, permitem ainda desenvolver a metacognição, isto é, a consciência dos processos que participam no ato de leitura e que nos permitem escolher as estratégias mais adequadas, tendo em conta o tipo de texto e o objetivo que temos em vista ao lê-lo. Do mesmo modo, promovem a autonomia, uma vez que o aluno poderá servir-se dessas estratégias noutras áreas disciplinares e noutras situações (Silva, Bastos, Duarte et al, 2011: 10).

- Desenvolver atividades direcionadas para diferentes tipologias textuais: ao ler um texto, o aluno deve seguir um plano de ação que, como se percebe, deverá adaptar-se à tipologia textual, pois não deveríamos abordar da mesma forma um texto poético e um texto narrativo, embora, por vezes, tal aconteça. Na verdade, a compreensão depende daquilo que o leitor sabe sobre a forma como o texto se organiza e da representação mental que tem dele (Fayol, 1985 cit. por Silva, Bastos, Duarte et al, 2011: 12). Só assim, só conhecendo as estruturas textuais, a leitura se torna numa atividade produtiva.
- Desenvolver abordagens diversificadas de contacto com os textos: devemos ultrapassar a velha abordagem aos textos que assenta na repetição de atividades em que os alunos são vistos como recetores passivos da informação. Cabe ao professor criar atividades de cada vez maior complexidade, levando os alunos a questionar o próprio texto, em vez de esperarem as perguntas óbvias do docente sobre o mesmo. Assim, devem começar a aprender a gerar inferências, a identificar sentidos implícitos, a estabelecer relações entre textos, incluindo, igualmente, na sua competência, a leitura crítica (Silva, Bastos, Duarte

et al, 2011: 12). De referir que este ponto foi para nós extremamente importante, direcionando a nossa intervenção junto dos alunos.

- Desenvolver atividades que impliquem os alunos na comunicação literária: a leitura como experiência pessoal, especialmente como leitura literária, deve ser valorizada pela escola, pois incita os alunos a desejarem ler cada vez com maior propriedade (Silva, Bastos, Duarte et al, 2011: 12).
- Ter consciência de que a leitura se alimenta de outras leituras: de facto, aprendemos a ler, lendo (Silva, Bastos, Duarte et al, 2011: 13).
- Compreender a importância do papel da motivação: a motivação e a entrega com que os alunos abordam os textos dependem, em grande parte, das características das tarefas designadas, daí que os professores devam criar situações de aprendizagem nas quais os estudantes possam realizar atividades concretas, tendo um propósito delineado. Igualmente, devemos ter em consideração que a motivação depende da junção novidade/reconhecimento, ou seja, da conjugação de textos de complexidade diferente e de diversas maneiras de organizar a leitura (grupo-turma; pequenos grupos; pares, individual) (Silva, Bastos, Duarte et al, 2011: 13).
- Compreender a importância do papel da memória: o contacto com os textos permite-nos ir criando uma rede de relações entre eles, tendo em conta os elementos que os aproximam e que os separam, tornando o processo de compreensão cada vez mais complexo devido a este “sistema de ecos” (Rouxel, 1996 cit. por Silva, Bastos, Duarte et al, 2011: 13). Tais conhecimentos são por nós convocados e enriquecidos sempre que nos deparamos com uma nova situação de leitura, sendo que o contacto com os textos literários proporciona, ainda, o alargamento da nossa consciência cultural.
- Compreender a importância da dimensão individual e social da leitura: ler é uma prática social e, em contexto escolar, pode e deve ser espaço para o diálogo em que o professor desempenha o papel de mediador (entre leitor e texto, facilitando a “conversa” entre ambos), mas também de árbitro (avaliando a pertinência das respostas dadas; validando, ou não, as hipóteses interpretativas; etc.) e de leitor, pois «para se ser um bom “treinador” é fundamental gostar do que se ensina e o gosto pela leitura e pela literatura também se processa por “contaminação”» (Silva, Bastos, Duarte et al, 2011: 14).

É importante lembrar que os primeiros mediadores da leitura dos nossos alunos são precisamente os seus familiares e, sem eles, a escola parece insuficiente na sua tentativa de criar hábitos leitores estáveis. Devemos, por isso, fazer-lhes chegar esta mensagem, demonstrando a responsabilidade que têm no desenvolvimento das competências leitoras das crianças (Silva, Bastos, Duarte et al, 2011: 35). A este respeito, Daniel Pennac (2010) traz à memória dos pais o tempo em que contavam histórias aos filhos, quando a única preocupação era a leitura em si mesma, lida e relida e

que, mesmo nesta dança repetida, fazia vibrar os pequenos ouvintes. O texto funcionava como uma espécie de encantamento amoroso, envolvido por essa relação de intimidade gratuita que permitia momentos de evasão e fugas do real. Não havia espaço para perguntas, comentário de texto ou reflexões pesadas: apenas o som da voz de quem lia e a fruição doce de quem escutava. Na realidade, esta condição é apresentada como essencial para o estabelecimento de uma ligação com os livros: uma atitude de pura dádiva. É, pois, importante, não exigir em demasia dos leitores, não formular explicações sobre o que é lido nem quaisquer juízos de valor. A verdade é que, com os anos, vamos perdendo esta sensibilidade e optamos por assumir uma atitude de analistas perante os textos, como se estes só fossem passíveis de serem descodificados através de uma competência aguçadíssima. Claro está que esta competência não pode ser menosprezada, mas também é certo que não deve ser condição única nem motivo de impedimento para a leitura – o livro não pode ser visto como algo inacessível. Acresce que, por vezes, os currículos escolares também contribuem para esta prática, já amplamente instalada, de dissecação dos textos, tendo como única finalidade exigir aos alunos que provem que compreenderam, roubando à leitura o seu carácter lúdico, o seu fim em si mesma: a obra. O autor chama a atenção para o facto de, muitas vezes, não respeitarmos esta relação solitária entre leitor e livro, impondo como condição imprescindível o já referido comentário de texto, tantas vezes direccionado pelos manuais ou pelas respostas-modelo do professor. Nesta linha, e tal como observa Pennac, sem dúvida que os adolescentes parecem ter perdido o entusiasmo pela leitura e este sintoma é, frequentemente, erradamente diagnosticado. Preferimos culpar as novas tecnologias, as suas vidas preenchidas por inúmeras atividades ou a televisão, frequentemente elevada ao estatuto de recompensa, enquanto a leitura se materializa em punição. Raramente se coloca a hipótese de que o acompanhamento destes pequenos leitores foi mal conduzido, com acidentes de percurso pelo meio e, quem sabe, até com alguma negligência daquele que o autor apelida de “contador de histórias”. Este, cansado e vazio de inspiração, foi perdendo o prazer da leitura e o desejo de o transmitir. Segundo o autor, este gozo que nos vem dos livros não é apenas um presente concedido a alguns, ainda que uns o consigam desembulhar mais rapidamente do que outros.

No fundo, podemos concluir do exposto que o importante é não apresentar o ato da leitura como um dogma, como um exercício que implica sofrimento para alcançar o seu perfeito entendimento. Parece-nos que o que o autor pretende é desmistificar esse medo antigo de não compreender, defendendo a tese de que o acesso aos significados dos livros e, consequentemente, ao prazer que nos vem deles, nasce de uma relação íntima entre leitor e autor, dispensando as vozes de terceiros. Como professores e educadores, não devemos querer formar leitores passivos, mas antes leitores construtores de significados, isto é, alunos que desenvolvam a sua imaginação, o seu espírito crítico, que sejam capazes de manter um “diálogo” com o texto e o seu autor, formulando perguntas, inferências e hipóteses. Ainda que o professor possa e deva auxiliar nesta aproximação ao texto, o seu papel não se deve sobrepor ao daquele que lê. A mensagem que nos deixa é, portanto, simples e clara: o importante é dar a ler, sem pressas, sem contrapartidas, sem notas de rodapé, é aceitar que a leitura é válida em si

mesma e que brilha por luz própria. Nós, seus amantes, temos apenas como função aplaudir esse seu brilho.

1.4. Processos que intervêm no ato de leitura

Giasson (2000) dedicou-se ao estudo dos anteriormente mencionados processos implicados no ato de leitura, afirmando que, a partir deles, se ativam habilidades de variados tipos na mente do leitor, o que acabou por nos ajudar durante a seleção das estratégias a apresentar aos alunos.

- Habilidades que atuam ao nível dos microprocessos
- Reconhecimento das palavras: os bons leitores têm mais facilidade em reconhecer as palavras que encontram, já que automatizam este processo de reconhecimento. Esta automatização é vantajosa porque permite concentrar a atenção nos processos de nível mais elevado e que, por isso, exigem mais atenção consciente (Orasunu e Penney, 1986 cit. por Giasson, 2000: 61), sendo importante inculcar esta prática, ou seja, o reconhecimento automático das palavras, nos jovens leitores (Giasson, 2000: 61). Várias pesquisas demonstraram que o ensino explícito da descodificação no primeiro ano desenvolve a habilidade para reconhecer palavras (Giasson, 2000: 62).

Por outro lado, durante a última década, psicolinguistas como F. Smith e K. Goodman, demonstraram que os bons leitores não descodificam cada palavra, reconhecendo imediatamente as palavras com as quais se confrontam. É, pois, necessário distinguir entre descodificação, ou identificação (utilização de um determinado meio para descobrir a pronúncia da palavra) e reconhecimento (dar resposta imediata a uma palavra que já foi identificada noutras leituras). Os bons leitores reconhecem a maioria das palavras, enquanto os leitores principiantes têm de identificar a maior parte delas. Podemos assim concluir que a descodificação é uma etapa intermédia no reconhecimento das palavras, enquanto o reconhecimento surge como o objetivo a atingir.

Contudo, a descodificação não é a única alternativa, pois o leitor pode e deve servir-se dos indícios fornecidos pela sintaxe, pelo sentido e pelas ilustrações no processo de identificação das palavras. Em alternativa, e de forma a promover o reconhecimento automático das palavras, podemos enveredar pelo ensino global do vocabulário que permite aos leitores o reconhecimento das palavras sem passar pela fase de identificação. Todavia, devemos ter em consideração que nem todas as palavras podem ser aprendidas de modo global, visto que, depois da aquisição de um grande conjunto de vocabulário, dá-se a saturação da aprendizagem (Giasson, 2000: 62 e 63).

- Leitura em grupos de palavras: os autores são unânimes em reconhecer que este é um dos processos elementares utilizado pelos bons leitores (Allington, 1983; O'Shea e Sindelar, 1983;

Screiber, 1980, cit. por Giasson, 2000: 68), pois ainda que o leitor compreenda todas as palavras individualmente, terá igualmente de ser capaz de organizar a informação para captar o sentido global. A verdade é que, à medida que vão crescendo, os jovens leitores revelam maior facilidade em ler grupos de palavras cada vez mais extensos, ainda que muitos outros demonstrem dificuldades em passar da leitura de palavras soltas para a leitura de grupos de palavras. Tal pode ser explicado pelo facto de, na escrita, haver ausência de indícios que separem as unidades de sentido, ao contrário do que acontece na oralidade, onde estes são vários e frequentes (pausas, entoações, etc.) (Rasinsky, 1989 cit. por Giasson, 2000: 70).

De forma a promover a aquisição desta estratégia por parte dos alunos, podemos, por exemplo, ensiná-los a compensar a ausência de indícios prosódicos, utilizando indícios gráficos. Neste caso, temos duas alternativas: intervir ao nível da habilidade do leitor através da leitura repetida, ou trabalhar com material de leitura, dividindo o texto em unidades. Ainda que ambas as técnicas se demonstrem eficazes, a leitura repetida tem resultados mais satisfatórios (Taylor et al., 1985 cit por Giasson, 2000: 71), melhorando a velocidade e o reconhecimento das palavras (Carver e Hoffman, 1981; Rashotte e Torgesen, 1985 cit por Giasson, 2000: 71). Para além disso, revela melhorias ao nível da compreensão (Dowhower, 1987; Herman, 1985 cit. por Giasson, 2000: 71). Tal pode ser facilmente compreendido, visto que as primeiras leituras de um texto têm frequentemente uma natureza superficial, enquanto as releituras conduzem a uma compreensão mais completa (Giasson, 2000: 71, 72).

Podemos, ainda, optar por um outro modo de intervenção ao nível da leitura de grupos de palavras ao dividir o texto em unidades de sentido. Esta estratégia baseia-se na crença de que, se a utilização da estrutura da frase contribui para uma compreensão bem-sucedida, a compreensão será facilitada se seleccionarmos textos que destaquem essa estrutura. Relativamente à divisão dos textos, podemos fazê-lo de dois modos distintos: ou optamos pela divisão sintática (dividir as frases a partir de unidades gramaticais, como os grupos nominais, as preposições, etc.) ou enveredamos pela divisão por pausas (identificar onde é que 50% dos alunos fariam uma pausa ao ler um texto oralmente, quer para enfatizar o sentido de uma palavra quer para recuperar o fôlego) (Giasson, 2000: 73, 74).

- A microseleção constitui a terceira habilidade a considerar dentro dos macroprocessos e é ela a responsável por ajudar o leitor durante a identificação da informação a reter de cada frase, conduzindo-o até à ideia principal. Com efeito, a escolha da informação a memorizar é fundamental, pois como a capacidade de memória a curto prazo é reduzida, o leitor deve possuir estratégias que lhe permitam uma seleção adequada. Caso contrário, isto é, caso se perca em detalhes superficiais, acabará por perturbar o processo de compreensão (Kintch, 1987 cit. por Giasson, 2000: 76).

De referir que a microseleção depende da capacidade do leitor em reconhecer facilmente as palavras, pois o indivíduo pode revelar dificuldades em armazenar uma dada informação, porque a sua memória a curto prazo está em confronto com processos que ainda não foram automatizados. Igualmente, os macroprocessos têm grande peso, já que a informação importante tem de ser considerada desta forma quer no contexto da frase, quer dentro do conjunto do texto (Giasson, 2000: 76).

- Habilidades que atuam ao nível dos processos de Integração
- Compreender as marcas explícitas entre as proposições ou as frases/elementos de conexão (referentes e os conectores), que contribuem para a manutenção da coesão textual (Giasson, 2000: 80). Sempre com o ensino das estratégias no horizonte, e centrando-nos agora em retirar o máximo partido dos conectores, uma boa opção seria a seleção de excertos de textos que os contenham e, de seguida, a preparação de perguntas que exijam a compreensão do conector selecionado. Em alternativa, podemos apresentar perguntas sobre os factos e acontecimentos anteriores necessários à compreensão daquela passagem, pois, como lembra Giasson (2000: 90), é particularmente difícil compreender um conector se não se possuem conhecimentos sobre o assunto tratado no texto.
- Realização de inferências (preenchimento de espaços vazios), sendo que, segundo Cunningham (1987 cit. por Giasson, 2000: 91) estas inferências podem basear-se no texto ou nos conhecimentos do leitor. Durante a realização de inferências, o aluno é “obrigado” a ir mais além da compreensão literal, isto é, para lá daquilo que superficialmente lhe chega do que lê. Para Cunningham, uma resposta é literal se for semanticamente equivalente ou sinónima de uma parte do texto, o que pode ser demonstrado através da gramática, da sintaxe e do conhecimento dos sinónimos (Giasson, 2000: 92). O mesmo autor distingue, ainda, dois grandes tipos de inferências: as baseadas no texto (as “lógicas” e estão necessariamente incluídas na frase) e as baseadas nos conhecimentos ou esquemas mentais do leitor (as “pragmáticas” e não estão necessariamente incluídas na frase, podendo estar subentendidas, o que não assegura a sua veracidade) (Giasson, 2000: 93).

Um dado particularmente curioso é a apresentação, pelo mesmo autor, das chamadas inferências criativas que, tal como as pragmáticas, são respostas inferenciais constituídas quase exclusivamente pelos conhecimentos do leitor. Durante a formulação das inferências criativas, os conhecimentos prévios do aluno podem ser decisivos, pois quantos mais conhecimentos sobre o assunto apresentar, mais possibilidades terá de criar inferências (Giasson, 2000: 95). Está também provado que a capacidade de fazer inferências aumenta com a idade, ainda que o ensino desta estratégia promova a sua melhoria (Giasson, 2000: 96).

Enumeramos, a este propósito, algumas estratégias pedagógicas apresentadas por Holmes (1983b, cit. por Giasson, 2000: 102, 103) e que permitem melhorar a habilidade de produzir inferências, sendo que algumas delas foram também usadas por nós durante a nossa intervenção nas turmas que nos foram atribuídas:

- Ler uma passagem e fazer uma pergunta de inferência;
- Pedir para levantar uma hipótese a partir dos seus conhecimentos e experiências;
- Identificar as palavras-chave;
- Formular perguntas do tipo sim-não e responder (etapa que tem como objetivo mostrar aos alunos como serem sistemáticos na sua busca de solução e encorajá-los a serem ativos na leitura);
- Fazer uma avaliação final.

Com efeito, reconhecemos a importância fundamental desta habilidade, especialmente por exigir dos alunos um esforço acrescido e um envolvimento maior com o texto em estudo, dado que, de forma a criar inferências, os estudantes desenvolvem mecanismos que lhes permitem chegar ao entendimento de determinados aspetos do texto a partir de outros que já compreenderam. Igualmente, fazem uso dos seus conhecimentos e experiências, preenchendo, assim, os espaços vazios que, até aí, constituíam uma barreira entre si e a leitura.

- Relativamente aos macroprocessos, estes ocupam-se das estratégias direcionadas para a identificação da ideia principal, para a técnica do resumo e para a utilização da estrutura do texto. Durante algum tempo, todas as informações de um texto eram organizadas segundo o mesmo grau de importância, mas hoje os programas de ensino dão à informação principal a importância que lhe é devida (Giasson, 2000: 107). É verdade que a avaliação sobre o que é importante num texto pode variar de um leitor para outro, de uma situação para outra e que, portanto, é extremamente difícil apurar com toda a certeza quais as ideias importantes de um texto.

Importa, contudo, salientar que existem duas categorias de informação importante: a informação textualmente importante (importante porque o autor a apresenta como tal) e a informação contextualmente importante (importante porque o leitor a considera como tal devido à sua intenção de leitura) (Van Dijk, 1979 cit. por Giasson, 2000: 108). Os leitores menos hábeis revelam dificuldades em identificar a informação textualmente importante e, com frequência, caem na tentação de considerar relevante as ideias que se relacionam com os seus interesses pessoais, ignorando o que o autor acentuou como central (Winograd, 1984 cit. por Giasson, 2000: 108). Desta forma, dirigem a sua atenção apenas para a

informação contextualmente importante. Por sua vez, os bons leitores jogam, equilibradamente, com as suas intenções de leitura e com os indícios oferecidos pelo autor.

A verdade é que, por vezes, surgem confusões relativamente à verdadeira ideia principal de um texto. Tal pode ser explicado pelo facto de esta variar segundo a tipologia textual (Williams, 1986 cit. por Giasson, 2000: 109). Sabemos, por exemplo, que num texto narrativo a ideia principal se relaciona com os acontecimentos e com a sua interpretação, enquanto nos textos informativos o importante é, frequentemente, um conceito, uma generalização ou uma regra.

Uma segunda causa apontada reside no facto de os leitores não distinguirem o assunto do texto da sua ideia principal (Giasson, 2000: 109). Regra geral, o assunto pode ser resumido numa palavra ou expressão e é encontrado quando o professor pergunta aos alunos: “De que trata este artigo?”, ou “De que fala este parágrafo?”. Já a ideia principal representa a informação mais importante que o autor escolheu para explicitar o assunto e pode ser encontrada quando o professor pergunta “Qual é a ideia mais importante que o autor quer dizer-nos com o texto?”. Normalmente, a ideia principal pode ser reduzida a uma frase ou a duas frases vizinhas. Relativamente ao ensino do assunto e da ideia principal Aulls (1986, cit. por Giasson, 2000: 110) sugere 3 princípios gerais:

1. Os alunos devem aprender que o assunto é diferente da ideia principal e que utilizar ambos os termos indiferentemente pode gerar confusões cognitivas.
2. Os alunos devem aprender o que é um assunto antes de aprenderem o que é uma ideia principal.
3. Os alunos devem aprender que, habitualmente, o assunto é introduzido no texto antes da ideia principal.

Também nós seguimos estes princípios aquando da explicação da distinção entre os dois conceitos, por vermos neles um método eficaz, organizado e progressivo.

Por fim, de referir que a ideia principal pode surgir de maneira explícita, implícita ou de forma ambígua (neste último caso o texto não contém verdadeiramente uma ideia principal) e que a mesma pode surgir no início, no meio ou no fim do texto (os alunos têm mais facilidade em identificá-la quando esta surge no primeiro parágrafo, quando o texto é curto e quando a estrutura é de tipo descritivo ou de tipo sequencial, por contraste com uma estrutura causa-efeito) (Giasson, 2000: 111 e 112).

Importante é também sublinhar que os macroprocessos se ocupam da exploração da estrutura dos textos, já que esta nos dá informação sobre a organização das ideias presentes no seu interior (Giasson, 2000: 132). Dada a natureza limitada do nosso estudo, não nos foi possível aprofundar esta questão como gostaríamos. Na verdade, e como já tivemos ocasião de mencionar, tentamos, sempre que possível, direccionar as estratégias utilizadas para a tipologia textual em estudo. Contudo, e uma vez

que foi nosso objetivo possibilitar aos alunos a interiorização de um conjunto o mais alargado possível de estratégias de compreensão leitora, ao longo da nossa breve intervenção, procuramos selecionar aquelas que, pela sua natureza, poderiam ser aplicadas transversalmente e de forma recorrente.

Os macroprocessos englobam, ainda, a estratégia do resumo, mas, por acreditarmos que a mesma constitui uma estratégia que mereceria mais tempo e dedicação do que aqueles dos quais dispusemos durante este ano de estágio, optamos por não trabalhar com os nossos alunos, por receio de que o ensino da mesma se revelasse contraproducente, uma vez que não possuíamos as condições necessárias para o fazer de forma competente.

- Dentro dos processos de elaboração, encontramos as previsões que, neste caso, se relacionam com as ideias, situando-se mais ao nível do texto do que ao nível da frase (para diferenciar das hipóteses elaboradas a partir dos microprocessos). Como professores, consideramos que devemos inculcar nos leitores menos hábeis a necessidade de realizarem previsões, isto é, de formular hipóteses sobre o que poderá surgir no decorrer da leitura, demonstrando-lhes que elas os ajudarão a tornarem-se mais ativos no processo de compreensão (Giasson, 2000: 182).

Beck (1989, cit. por Giasson, 2000: 182) explica que, quando incentivamos os alunos realizarem previsões a partir de indícios, estamos a demonstrar a utilidade desses indícios para a compreensão. Se optamos por aumentar o grau de dificuldade e lhes pedimos que façam previsões na ausência de indícios estamos a encorajar o seu pensamento criativo. Ao introduzir esta habilidade de previsão, uma boa prática é ensinar aos alunos a distinção entre prever e adivinhar/imaginar, clarificando que a previsão implica a utilização de indícios (Giasson, 2000: 182). Do mesmo modo, devemos solicitar aos alunos a justificação para as suas previsões, incentivando-os a explicar o porquê de a terem aceite, recusado ou modificado. Como é visível, as previsões permitem a autocorreção do pensamento. Já o professor deve, segundo Garrison e Hoskisson (1989, cit. por Giasson, 2000: 184) colocar mais a tónica na refutação das hipóteses do que na sua confirmação: em vez de pedir ao aluno que prove que a sua previsão foi confirmada, o professor deve levá-lo a encontrar refutações para a sua previsão, pois os alunos devem aprender a rever as suas previsões e a recusar hipóteses imprecisas (Collins e Smith, 1982 cit. por Giasson, 2000: 184). De novo, por falta de tempo não foi possível pôr em prática estes princípios, ainda que os recomendemos.

Não devemos esquecer os títulos e os subtítulos, importantes fontes de previsão sobre os conteúdos do texto (o professor pode escrever o título do texto no quadro e pedir aos alunos que redijam algumas perguntas para as quais preveem obter resposta e, seguidamente, indicar-lhes que leiam o texto, de forma a poderem verificar se realmente encontraram as respostas pretendidas) (Nichols, 1983 cit. por Giasson, 2000: 184 e 185). Aqui as

possibilidades são imensas: aos títulos e subtítulos podemos adicionar introduções, figuras, quadros, palavras em itálico ou em corpo maior.

Ainda dentro dos processos de elaboração, encontramos as imagens mentais, as respostas afetivas, o raciocínio e a integração da informação do texto nos conhecimentos prévios do leitor.

Diversas pesquisas demonstraram que a exercitação das imagens mentais promove uma compreensão mais eficaz do texto (Giasson, 2000: 187). Importa esclarecer que estas se encontram simultaneamente dentro dos processos de elaboração e dos processos metacognitivos. A distinção depende do grau de espontaneidade da mesma: quanto mais espontânea é (tipo de elaboração interessante, mas não indispensável à compreensão) mais está ligada aos processos de elaboração; quanto mais consciente e dirigida ela for (força o leitor a estar atento ao texto e torna-o mais consciente do trabalho que tem sobre ele), mais estará ligada aos processos metacognitivos (Long et al, 1989 cit. por Giasson, 2000: 188).

Quanto às respostas afetivas, parece evidente que um leitor que se deixa envolver emotivamente na leitura de um texto é mais ativo do que aquele que não se envolve tanto, tendo o primeiro mais hipóteses de o compreender (Giasson, 2000: 189). Monsenthal (1987, cit. por Giasson, 2000: 189) chegou mais longe ao ponderar a possibilidade de a resposta afetiva do leitor influenciar a compreensão do texto de forma análoga ao modo como o influencia a organização textual. Devemos, pois, encorajar as reações emotivas dos alunos durante as suas leituras. No entanto, não nos devemos esquecer, enquanto professores, de alertar os estudantes para o facto de que estas podem não ser apropriadas a todas as leituras (pode ser benéfica na leitura de um romance, mas não na leitura de um texto persuasivo, onde a avaliação do texto a partir dos seus processos de raciocínio se revela mais eficaz, evitando, desta forma, as “armadilhas” criadas pelo autor) (Giasson, 2000: 189).

Sobre o raciocínio, Thorndike (1917, cit. por Giasson, 2000: 191) afirmava que «ler é raciocinar». Os leitores devem usar certas habilidades para tratar o conteúdo do texto, para o analisar ou criticar. De facto, não há utilidade nenhuma em compreender um texto se o leitor não for crítico face ao mesmo, daí que, nas nossas aulas, tenhamos sempre incluído uma atividade de leitura direccionada para o desenvolvimento do pensamento crítico, muitas vezes omissa no contexto escolar. Como se percebe, é fundamental que os jovens leitores aprendam a emitir juízos sobre os textos, para que possam pôr em prática, no seu dia a dia, os conhecimentos que adquirem durante as suas leituras. As habilidades incluídas no raciocínio são:

1. Distinguir factos de opiniões (Giasson, 2000: 191 (um facto é sempre um facto, mesmo que seja falso o enunciado feito sobre ele);

2. Emitir um juízo sobre a credibilidade da fonte da informação (sensibilizar os alunos para a importância de avaliar a fonte de um texto – podemos mandar ler textos sobre o mesmo assunto, mas escritos por autores diferentes ou identificar o autor a partir de um excerto de um texto; tal permitirá, segundo Irwin (1986, cit. por Giasson, 2000: 193) chamar a atenção dos alunos para a importância de avaliar a fonte da informação e a sua credibilidade);

3. Reagir ao aspeto conotativo da linguagem do autor (valor emotivo). Relativamente a este ponto, os alunos podem realizar um levantamento dos termos que deram o tom ao texto ou, em alternativa, podem reescrever o texto substituindo os termos conotativos por termos denotativos (Giasson, 2000: 194).

No que diz respeito à integração da informação do texto nos conhecimentos prévios do leitor, os bons leitores relacionam mais facilmente a informação textual com os seus conhecimentos (estratégia que faz parte dos processos de integração, dos micro e dos macroprocessos). Contudo, existem situações em que estas relações não são relevantes para a compreensão, tendo como consequência o afastamento do leitor relativamente ao que leu. Por outro lado, quando estas estruturas são adequadas, a informação é mais facilmente retida.

Em contexto de sala de aula, a estratégia mais eficaz passa por demonstrar claramente aos alunos como é que nós próprios (professores) relacionamos a informação textual com os nossos conhecimentos do mundo (Giasson, 2000: 195 e 196).

- Quanto aos processos metacognitivos, sabemos que a cognição se refere ao conhecimento que possuímos sobre o nosso funcionamento cognitivo e às nossas tentativas para controlar esse processo (Brown et al, 1986 cit. por Giasson, 2000: 199). A partir daqui, podemos dizer que a metacompreensão não é mais do que a metacognição aplicada à leitura.

A primeira dimensão da metacompreensão relaciona-se com os conhecimentos que o leitor possui acerca das habilidades, estratégias e recursos dos quais se pode servir para ter sucesso numa atividade de leitura. Alguns autores associam a metacognição ao termo consciência, enquanto outros a identificam com os conhecimentos intuitivos (Paris et al 1987, cit. por Giasson, 2000: 200). Este conhecimento subdivide-se em três vertentes: conhecimentos sobre a pessoa, sobre a atividade e sobre as estratégias.

A segunda dimensão da meta compreensão reside na capacidade de pôr em funcionamento processos de autorregulação. É por intermédio deles que somos capazes de identificar se a compreensão foi ou não adequada e de aplicar estratégias que nos permitam resolver possíveis problemas (Palmer et al 1986, cit. por Giasson, 2000). As estratégias metacognitivas são também úteis em alunos que ainda não aprenderam a gerir a própria compreensão leitora, ou seja, quando os seus conhecimentos sobre as estratégias cognitivas são ainda escassos. De forma a avaliar o seu grau de conhecimento sobre as mesmas,

podemos recorrer à aplicação de questionários⁴ (de grupo ou individuais) e, com a finalidade de sensibilizar os alunos para o uso das estratégias metacognitivas, é sempre preferível começar pelas estratégias que já lhes são familiares. Wade e Reynolds (1989 cit. por Giasson, 2000: 210) propõem o percurso seguinte:

1. Mandar o aluno ler um pequeno texto informativo à sua escolha e pedir que enumere o método que utilizou para estudar esse texto.
2. Agrupar os métodos nomeados em estratégias observáveis (notas marginais, sublinhados, diagramas, etc.) e não observáveis (desenrolam-se na mente do leitor – ler rapidamente o texto, ler só uma parte, relacionar informações com conhecimentos pessoais, criar imagens mentais, etc.).
3. Perguntar ao aluno porque acha uma determinada estratégia útil e em que momento acha pertinente a sua utilização.

A discussão metacognitiva também tem resultados positivos, já que fomenta a discussão entre professor e aluno relativamente às razões pelas quais uma estratégia é útil e em que ocasião é preciso utilizá-la. Neste contexto, o docente pode igualmente aproveitar para transmitir conhecimentos sobre a gestão da compreensão, expondo o seu próprio raciocínio interior durante a leitura de um texto.

Como apontamos anteriormente, dada a natureza do nosso estudo, não nos foi possível alargar o tema-alvo da nossa investigação e trabalhar com os nossos alunos estratégias deste tipo, ainda que, a nosso ver, sejam fulcrais na formação de leitores competentes e autónomos. Esperamos, por isso, poder continuar a aprofundar e aperfeiçoar a nossa prática letiva, incluindo os métodos descritos nas nossas aulas. Como aponta Colomer (2003:173), é fundamental dotar os alunos de estratégias de controlo, para que possam reconhecer e corrigir as falhas cometidas de forma autónoma ao longo do processo de compreensão já que, infelizmente, nem sempre a prática do autocontrolo da compreensão leitora nas escolas é tão regular como se esperaria.

1.5. Modelos e conceções de leitura

Como já brevemente referimos no ponto 1.3, numa conceção tradicional de leitura, o leitor deveria apenas preocupar-se por adquirir certas habilidades progressivamente e de forma hierarquizada, já que o domínio destas habilidades assegurava a compreensão dos textos. Como acabou por ficar comprovado, esta opção não era viável, pois mesmo os leitores menos hábeis são capazes de dominar certas habilidades de forma isolada, o que explica o facto de alguns serem bem-sucedidos na

⁴ A este respeito, cabe referir que, no início do ano letivo, distribuámos questionários tendo em vista o conhecimento dos hábitos leitores dos nossos alunos e das estratégias já por eles utilizadas. No entanto, por limitações temporais, não nos foi possível a exploração adequada desses resultados. É, contudo, nosso objetivo utilizar tais dados futuramente.

realização de atividades de leitura sem saberem ler com propriedade (Altwerger et al, 1987 cit. por Giasson, 2000: 17).

De facto, também durante este ano de estágio, tal ficou demonstrado, já que, numa das aulas da professora orientadora de espanhol, os alunos alegaram terem realizado uma das atividades de leitura solicitada pela docente como trabalho para casa sem terem sequer lido o texto.

Do mesmo modo, alunos pouco hábeis em leitura demonstram capacidade para dominar certas aptidões isoladamente, o que novamente sustém que é possível realizar atividades de leitura sem se saber ler com propriedade, comprovando que estas habilidades apenas provam ser produtivas quando aplicadas em conjunto e em contexto real de leitura (Giasson, 2000: 17), tais como a leitura de uma carta, de um *e-mail*, da abertura de um concurso ou de uma revista.

Cabe ainda mencionar que, neste modelo tradicional de leitura, ao leitor é atribuída a simples tarefa de extrair significados do texto escrito, num claro processo de transposição, ou seja, de transporte, para a memória, do sentido presente no texto (Giasson, 2000: 19). Como lembra Rosana Acquaroni, muitas vezes acabamos por reduzir a compreensão leitora à prática isolada da decodificação, sendo que esta é apenas um dos elementos básicos do processo (e, como vimos, uma etapa temporária) que corresponde ao reconhecimento visual das palavras e à consequente atribuição de um significado, e não o seu cerne. Estamos, assim, perante uma conceção mecânica da compreensão leitora, em oposição à perspectiva construtivista, ligada ao enfoque comunicativo e processual (2004: 1).

Com efeito, o modelo tradicional corresponde ao modelo ascendente, no qual o leitor deve fixar a sua atenção nos níveis inferiores do texto, como os sinais gráficos e as palavras, de forma a chegar às unidades linguísticas que o conduzirão aos níveis superiores da frase e do texto.

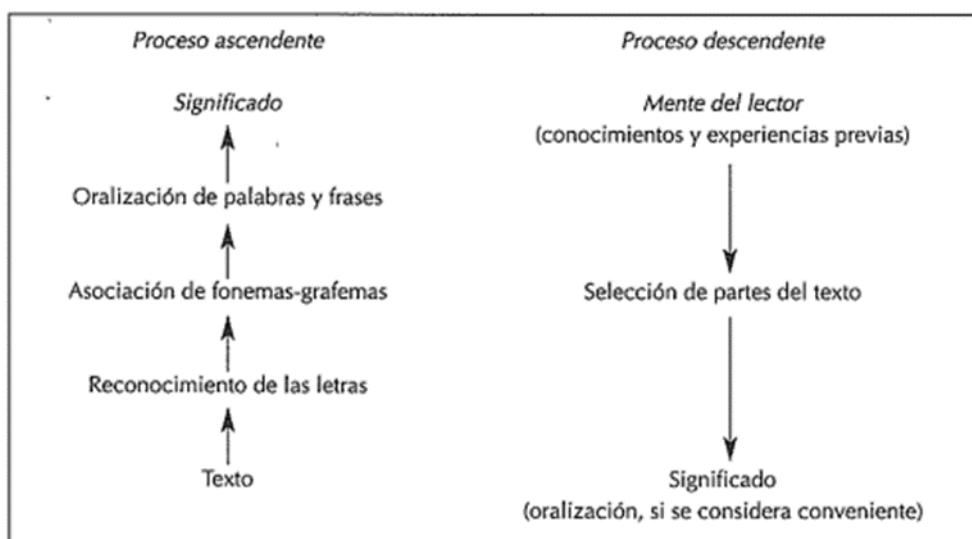


Figura 10.1. Procesos de lectura.

(Caballero, 2001: 297)

Como é possível observar a partir da imagem “Procesos de lectura”, adaptada do artigo de Caballero de Rodas, de forma a alcançar o significado de um texto escrito, é necessário conjugar dois processos fundamentais: um ascendente (*bottom-up*) e outro descendente (*top-down*) (Caballero, 2001: 296).

O modelo ascendente encontra os seus fundamentos nas ideias psicológicas condutistas que dominaram até os anos setenta e que sustentam que a leitura é encarada como um processo sequencial e organizado hierarquicamente durante o qual o leitor põe em funcionamento as suas habilidades para a decodificação da mensagem, empreendendo uma trajetória linear ascendente e unidirecional de discriminação visual que inclui a percepção e a identificação de grafemas, a associação destes últimos com o seu fonema correspondente, o reconhecimento de sílabas e, posteriormente, de palavras, relacionando os diferentes elementos léxicos até chegar ao pleno significado do texto (Acquaroni, 2004: 2). Assim,

El texto se convierte [...] en única fuente de conocimiento, en absoluta suministradora de información; en auténtico contenedor de significados, hasta el punto que si el lector es capaz de leer las palabras del texto se considera que la comprensión se producirá posteriormente de forma automática. La comprensión lectora se entiende como un proceso guiado exclusivamente por el contenido explícito y los aspectos formales presentes en el texto; como si se tratara de una torre de naipes capaz de desmoronarse si le falta una sola pieza, y el texto sólo fuera un juego de muñecas rusas que se van encastrando unas en otras. (2004: 2)

A verdade é que, como lembra esta autora, muitas vezes somos capazes de decifrar palavras, mas não o significado do texto das quais estas fazem parte. Apesar de a decodificação fazer parte do processo de compreensão, não podemos fazê-lo depender exclusivamente desta sua vertente, desconsiderando outros aspetos indispensáveis tais como os conhecimentos prévios ou o contexto em que se insere o texto em questão, pois «ler é muito mais do que reconhecer uma sequência de palavras escritas» (Sim-Sim, 2007: 5). Na verdade, muitas vezes os professores acreditam que os alunos sabem ler porque veem as palavras e as repetem, decodificando o texto escrito. Contudo, é preciso ter presente que decodificação não é compreensão, correspondendo somente ao primeiro nível do processo de leitura e face ao qual nem o professor nem o estudante se devem contentar. Assim, um bom leitor nunca será aquele que desiste uma vez alcançada a decifração e o entendimento literal das palavras, sem se envolver realmente no processo de compreensão,

sin apoyar, matizar, rechazar o argumentar, desde su inteligencia y sus sentimientos, lo que el texto comunica; sin establecer relaciones entre al saber que el texto esconde y los saberes anteriores que él, como lector, ha acumulado; sin establecer un maridaje entre su cultura, su experiencia, su universo y cosmovisión y la del texto concreto con el que se funde. (Acosta, 2009: 21)

Irwin lamenta que o ensino da compreensão se resuma, por vezes, às perguntas e que o único *feedback* dado ao aluno seja a exatidão ou a incorreção da sua resposta (1986, cit. por Giasson, 2000: 48). Assim, de tudo isto Giasson conclui que, tradicionalmente, o aluno era visto como um “recipiente vazio” e que ao professor era outorgado o título de detentor único dos conhecimentos, tendo como mera função a transposição destes últimos para a mente do estudante. (2000: 48). Felizmente, estamos hoje conscientes de que o ensino da compreensão leitora tem de ser mais do que a formulação de perguntas e do que a realização repetida de atividades de leitura. É essencial que o professor diga aos alunos porque é que uma dada resposta não é adequada e que lhe ensine as estratégias mais apropriadas para que possam melhorá-las (Irwin, 1986, cit. por Giasson, 2000: 48).

Como vemos, o ensino explícito da compreensão leitora nem sempre foi a norma, pois durante muito tempo esta passou, simplesmente, pela decifração, sendo que aos alunos cabia a missão inglória de descobrir o que deveriam fazer para se tornarem leitores competentes (Sim-Sim, 2007: 22, 23). Todavia, e como já mencionamos, a decifração não é o único elemento do processo de compreensão, já que este inclui a ativação de conhecimentos extratextuais, como as ilustrações que acompanham a mensagem escrita, o uso de inferências, a apreciação de contextos metafóricos, de sentimentos e ideias implícitos, entre outras dimensões (Hancock, 1999 cit. por Sim-Sim, 2007: 23).

Giasson recorda que a grande diferença entre os modelos tradicionais de compreensão leitora e os mais recentes reside no plano da hierarquização das habilidades (a compreensão leitora deixou de se centrar unicamente em listas sequenciais de habilidades, transformando-se num modelo mais global) e no campo do papel do leitor durante o processo de compreensão (em oposição à antiga ideia de que o leitor não é mais do que o recetor passivo da mensagem, defende-se hoje a implementação de um modelo interativo entre texto e leitor) (Giasson, 2000: 17). De facto, «Os investigadores são hoje unânimes em considerar a leitura um processo interativo» (Pagé, 1985; Monsenthal, 1989 cit. por Giasson, 2000: 21).

Atualmente, já muitos concebem o estudante como um ser ativo e o professor como o modelo e guia do aluno, ou seja, um professor que coloca perguntas aos alunos antes de iniciada a leitura, dirigindo a sua atenção para a formulação de hipóteses e inferências, ensinando-os a confirmá-las e a corrigi-las se necessário, a saber identificar a informação essencial e a elaborar representações gráficas do que leu, tudo em prol de uma compreensão eficaz. É ao professor que cabe motivar os seus alunos para a leitura, ensinando-os a fixar objetivos para a mesma, tornando-a, desta forma, relevante aos seus olhos. É, ainda, o docente o encarregue de criar atividades variadas que ajudem os alunos a contactar de perto com as estratégias de leitura: o importante não é a definição de cada estratégia, mas antes o confronto de experiências entre alunos e professores, é a oportunidade dada aos estudantes de errarem, de se confrontarem com as suas limitações, de se auto questionarem, de voltarem ao texto em busca da informação relevante (Peña, 2000: 163). Esta abordagem inspirada em Vigotsky defende que, através da interação com o professor, o aluno desenvolve habilidades e descobre estratégias (Giasson, 2000: 48). A este respeito, Coll (1990, cit. por Solé, 1992: 76) apelida este professor de “professor

guia”, cabendo-lhe a responsabilidade de mediar as ligações que o aluno estabelece entre as suas próprias construções e as construções que já estão socialmente estabelecidas. Para Rogoff (1984, cit. por Solé, 1992: 76), esta participação guiada passa, primeiramente, por ajudar o aluno a ativar e relacionar o seu conhecimento prévio com aquilo que encontra em cada nova situação de leitura. De seguida, o aluno possui já uma visão geral que lhe permite realizar a tarefa designada, visto que o professor a facilitou. Finalmente, o aluno vai, progressivamente, assumindo a responsabilidade total, tornando-se autónomo. Utilizando a conhecida metáfora do “andaime”, Bruner e seus colaboradores (Wood, Bruner e Ross, 1976, cit. por Solé, 1992: 76 e 77) defendem que os objetivos traçados para o plano de aprendizagem do aluno devem situar-se num patamar ligeiramente mais avançado, comparativamente àquilo que o aluno já é capaz de fazer (tal como os andaimes se situam sempre um pouco mais elevados do que o edifício). Contudo, é preciso não esquecer que, também nas construções reais, os andaimes acabam por ser retirados e, na mesma relação de analogia, os apoios que, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, foram colocados à disposição dos alunos, devem ir sendo progressivamente retirados à medida que o estudante revele cada vez mais confiança e competência.

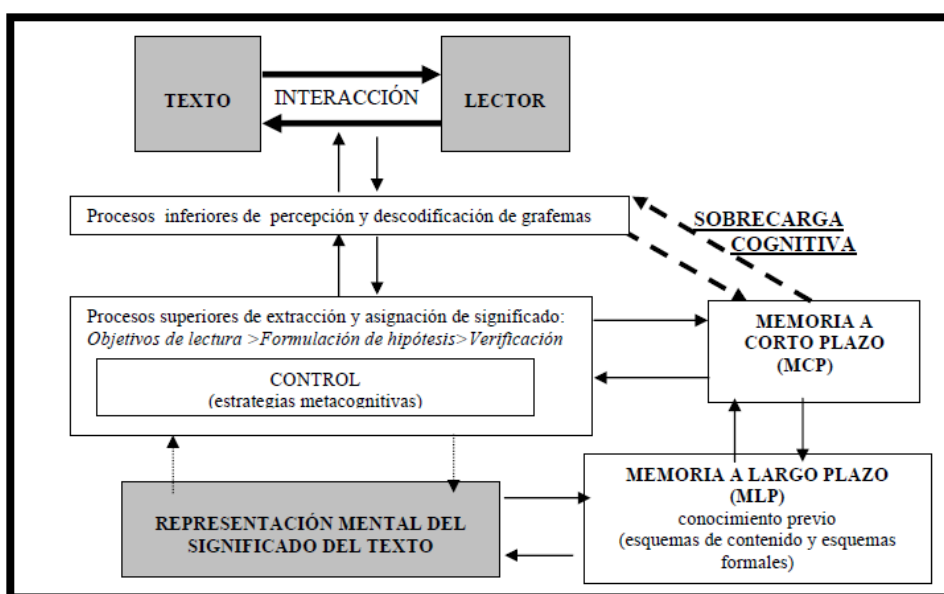
Com efeito, dentro do modelo descendente o leitor é colocado no centro do processo de compreensão. Durante esta viagem, o leitor, partindo das suas próprias expectativas, analisa o texto em busca de indícios. Neste estágio, a compreensão já não está dependente do reconhecimento mecânico das palavras que constituem a mensagem escrita, mas antes da capacidade do leitor de atualizar os seus esquemas mentais, direcionando-os para a realização de inferências significativas e de antecipações pertinentes sobre o possível conteúdo do texto através da formulação de hipóteses (Hernández Martín e Quintero Gallego, 2001: 14 cit. por Acquaroni, 2004). No processo descendente, a leitura passa a “jogo de adivinhação” (Goodman, 1976 cit. por Acquaroni, 2004) durante o qual o leitor faz previsões, confirma-as e corrige-as à medida que lê.

Como podemos ver, enquanto o modelo ascendente privilegia a descodificação e desvaloriza a participação do leitor em favor do texto, o modelo descendente concentra-se na interpretação e coloca nas mãos do leitor a maior parte da responsabilidade (Acquaroni, 2004: 4, 5). O leitor passa, assim, a “criador de sentidos”, ideia que, por vezes, é mal recebida pelos professores, temendo que, desta forma, os alunos tenham demasiada liberdade de interpretação, afastando-se daquilo que realmente o autor quis transmitir. Contudo, é preciso não esquecer que nunca teremos a certeza de que vamos totalmente ao encontro das suas intenções. A este respeito, cabe referir que criar o sentido do texto «não quer dizer que este possa significar “seja o que for”» (Orasanu e Penney, 1986; Tardif, 1989 cit. por Giasson, 2000: 19). O autor apenas se serve de certas convenções, omitindo outras que imagina que o leitor já conhece. Todavia, se esta suposição não se confirmar, a mensagem transmitida pelo autor não será certamente compreendida (Giasson, 2000: 19). Assim, o texto está aberto a diversas interpretações e os limites destas são os que o próprio texto impõe ao leitor.

Neste trabalho vamos também considerar que ler é, portanto, um processo interativo, a segunda concepção teórica sobre leitura dentro do conjunto das três principais concepções presentes nos diversos estudos publicados sobre o tema nos últimos cinquenta anos e que já referimos no ponto 1.3.

O adjetivo “interativo” aplicado à leitura demonstra que, segundo esta postura, a compreensão só é possível quando o leitor relaciona aquilo que já sabe sobre o tema em questão (processo descendente) e aquilo que lhe é oferecido pelo texto (processo ascendente), sendo ambos os processos indispensáveis (Caballero, 2011: 296). Acquaroni é da mesma opinião ao reforçar que, separados, os dois modelos se revelam insuficientes para dar conta da complexidade do processo de compreensão.

MODELO INTERACTIVO DE COMPRENSIÓN LECTORA (*Lectores No Nativos*)
El esquema gráfico que presentamos está basado en el de Cassany (1994: 203)



(Acquaroni, 2004: 11)

É talvez por isso que, na década de setenta, surja um ambiente conciliador destas duas realidades, numa clara atitude de interdisciplinaridade, dado origem ao chamado modelo interativo, dentro do qual se destaca o modelo psicolinguístico e a teoria dos esquemas (Acquaroni, 2004: 5).

Segundo Rumelhart, «un esquema es una estructura de datos que representa los conceptos genéricos que archivamos en la memoria» (1980 cit. por Acosta, 2009: 25). A teoria dos esquemas mostra como os conhecimentos do leitor se relacionam com a informação do texto, influenciando a compreensão. Assim, quando lemos, tentamos encontrar os esquemas apropriados que nos permitam entender o texto em questão e só realmente o compreendemos quando somos capazes de localizar, na nossa memória, esses esquemas adequados. A importância destes esquemas é vital, pois quando não possuímos conhecimentos suficientes, não dispomos de meios para compreender o texto escrito e o tema que este aborda, tornando-se o seu entendimento extremamente difícil (se não mesmo impossível). De notar que os esquemas não são entidades estáticas, uma vez que se atualizam, ampliam

e ajustam à medida que vamos armazenando informação nova que, por sua vez, aperfeiçoará a já existente (Heimlich e Pittelman cit. por Acosta, 2009: 25). Com base nesta perspectiva, ler pressupõe confrontar o texto com os esquemas do leitor, ou seja, com a sua visão do mundo. Como se depreende, ao longo deste processo de inferências, previsões e adivinhações, muitas vezes o leitor se desvia do texto em si, centrando-se demasiado nas suas expectativas, crenças, valores e afetos e esquecendo outros elementos fundamentais. Se esta tendência permite ampliar o sentido da leitura, a verdade é que o leitor deve ter cuidado para não cair em ilações abusivas que em nada se aproximam do texto e que não lhe permitem a correção desses erros ou desvios. De forma a evitar tudo isto, o professor deve incentivar o aluno em direção à utilização de práticas auto disciplinadoras que o levem a fundamentar as suas interpretações no texto, fazendo uso dos processos ascendentes e de estratégias metacognitivas (Amor, 1994: 88, 89).

Sobre o modelo psicolinguístico, Dubois refere que este «hace mucho hincapié en que el sentido del texto no está en las palabras u oraciones que componen el mensaje escrito, sino en la mente del autor y en la del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa para él» (1991 cit. por Acosta, 2009: 124) ou seja, é o leitor quem constrói significados.

Na realidade, no modelo interativo, a leitura passa a ser vista como uma interação dinâmica entre texto e leitor, onde os seus processamentos já não são de ordem linear e sequencial, mas antes fruto da relação simultânea dos elementos textuais e dos conhecimentos prévios dos indivíduos, dando lugar a uma representação mental complexa (Carrell, Devine et al, 1988 cit. por Acquaroni, 2004: 5). É, portanto, provável que deste cruzamento de dados surjam algumas diferenças. Contudo, estas desigualdades não devem ser encaradas como algo negativo, visto que é a partir delas que o leitor cria uma nova ideia sobre o lido, sendo que esta ideia será, desta vez, mais pormenorizada, precisa e completa. Como se depreende, no modelo interativo os conhecimentos prévios do leitor não são desprezados, mas antes essenciais ao longo da construção de significados, já que o processo de leitura em si mesmo se inicia precisamente a partir do momento em que o leitor formula expectativas sobre o que vai ler (Caballero, 2001: 297). Ele é o outro polo desta relação de interação e um processador ativo da informação, sendo capaz de a construir, ampliar e atualizar, valendo-se das suas experiências prévias e daquilo que encontra no texto, usando, ainda, o seu conjunto de estratégias leitoras:

Es como si el lector comparase mentalmente dos fotografías de un mismo paisaje, la del texto y la mental que ya conoce, y que a partir de las diferencias que encuentra elaborase una nueva fotografía, más precisa y detallada, que sustituiría a la que tenía anteriormente en la mente. (Cassany, 1994: 204 cit. por Acquaroni, 2004: 7)

Esta fotografia mental, criada com base nos conhecimentos prévios do leitor, permite-lhe integrar significativamente a informação que recolhe do texto, formulando e confirmando hipóteses,

antecipando o tema, a forma de organização dos conteúdos ou até mesmo o tipo de texto (Acquaroni, 2004: 7).

Colomer reforça esta ideia, ao afirmar que:

Partimos da ideia de que ler é um acto interpretativo que consiste em saber guiar uma série de raciocínios até à construção de uma interpretação da mensagem escrita, a partir tanto da informação que o texto proporciona como dos conhecimentos do leitor. (2003: 165)

Neste sentido, este novo modelo de leitura integra três elementos essenciais: o leitor, o texto e o contexto (Irwin, 1986 cit. por Colomer, 2003:165). O primeiro elemento refere-se a todos os conhecimentos gerais que o leitor possui sobre o mundo, assim como a todas as ações que realiza aquando da leitura dos textos; o segundo inclui a intenção do autor, o conteúdo do que disse e a forma como o organizou; o terceiro transporta-nos para as condições da leitura (intenção e interesse do leitor) e para o meio social em que a leitura tem lugar (leitura silenciosa, em conjunto, o tempo que exigirá).

Também Giasson coincide com Colomer ao identificar as grandes componentes do modelo contemporâneo de compreensão na leitura. Para esta autora, a dimensão do leitor compreende as suas estruturas e os processos de leitura por ele utilizados (Denhière, 1985 cit. por Giasson, 2000: 21), sendo que as estruturas se referem ao que o leitor é (conhecimentos, atitudes) e os processos àquilo que ele faz enquanto lê (habilidades). Por sua vez, o texto pode ser analisado a partir de três pontos fundamentais: a intenção do autor, a estrutura do texto (modo como está organizado) e o seu conteúdo (conceitos, conhecimentos, vocabulário), sendo que o primeiro condiciona os restantes. Finalmente, o contexto inclui elementos que não fazem parte do texto, mas que influenciam a compreensão do mesmo. Dentro deste encontramos o contexto psicológico (intenção de leitura, interesse pelo texto), o contexto social (intervenções dos professores e dos colegas) e o contexto físico (tempo disponível, barulho) (Giasson, 2000: 22). Colomer sublinha a importância do convívio harmonioso e equilibrado entre estas três componentes, já que a sua separação pode pôr em risco o sucesso do processo de compreensão leitora, criando um afastamento entre o aluno e o texto, já que este último se apresenta demasiado difícil aos seus olhos. Como consequência, o estudante tenderá a desistir de procurar outros sentidos para a sua leitura, limitando-se a seguir as indicações dadas pelo professor:

A separação total entre as três variáveis pode verificar-se, por exemplo, na leitura de um aluno acostumado a fracassar nesta atividade: quase sempre se fala de textos excessivamente difíceis para ele (texto/leitor) e não os aborda com uma intenção adequada (leitor/contexto) porque se acostumou a não procurar outro sentido para a sua leitura que não o de cumprir mecanicamente a instrução do professor. (Colomer, 2003: 166)

Igualmente, Giasson reforça a ideia de que a compreensão na leitura será tanto melhor quantas mais relações existirem entre estas três variáveis (Giasson, 2000: 23).

É necessário, pois, reconhecer que a leitura é um processo interpretativo e que deve guiar o raciocínio dos leitores até à construção de uma eficaz interpretação da mensagem, quer a partir do texto em si, quer dos conhecimentos que os indivíduos já possuem (Colomer, 2003: 165).

Também Azucena Hernández e Anunciación Quintero (2001, cit. por Rimari, 2014b) definem a leitura como um processo interativo entre o leitor e o escritor através do qual o leitor interpreta e constrói o significado, relacionando aquilo que lê com as suas experiências prévias. Esta perspetiva encontra-se fundamentada nas teorias transacionais, as quais podem ser vistas como uma ampliação do modelo interativo e que defendem que o significado não se encontra apenas presente no texto, sendo necessária a transação entre leitor, texto e contexto (2014b: 3). Esta conceção do ato de leitura como processo transacional foi desenvolvida por Rosenblatt (1978) no seu livro *The reader, the text, the poem* e pretende sublinhar a relação recíproca entre texto e leitor (Dubois, 1991 cit. por Acosta, 2009: 26). Rosenblatt usa o adjetivo “transacional” para «enfatizar el circuito dinámico, fluido, el proceso recíproco en el tiempo, la intrusión del lector y el texto en una síntesis única que constituye el significado», isto é, para ele a leitura relaciona um leitor particular com um texto particular numa situação também ela particular que dará lugar a um “poem”, a um texto distinto do texto lido e do texto armazenado na memória, sendo que o significado deste novo texto é mais abrangente do que a soma das demais partes. É neste ponto que reside a diferença do modelo transacional em comparação com o modelo interativo, pois o significado obtido do encontro entre texto e leitor é de carácter superior e sempre relativo, já que depende da natureza das transações produzidas (Acosta, 2009: 26).

Em conclusão, a compreensão leitora é, hoje, entendida como um processo holístico e unitário e reconhece-se que as habilidades isoladas não podem conduzir os indivíduos em direção a uma verdadeira atividade de leitura, já que uma habilidade de leitura separada do seu contexto perde parte do seu significado:

A leitura pode igualmente ser comparada à interpretação de uma orquestra sinfónica; com efeito para interpretar uma sinfonia, não basta que cada músico conheça a sua partitura, é preciso ainda que todas as partituras sejam tocadas de forma harmoniosa pelo conjunto dos músicos. (Giasson, 2000: 18)

Em síntese, podemos resumir os enfoques aplicados à construção de significado durante a leitura em três grandes grupos:

- Modelo ascendente: inclui processos unidirecionais que se originam a partir da perceção visual, como o reconhecimento de letras e palavras, o agrupamento de palavras para formar proposições e assim sucessivamente.

- Modelo descendente: a leitura depende dos condicionamentos semânticos e sintáticos do sujeito e os aspetos percetivos-visuais subordinam-se a estes (Smith, 1973; Goodman, 1976 cit. por Acosta, 2009).
- Modelo interativo: corresponde aos modelos mais recentes e defende que o processo de compreensão é dirigido, de forma interativa, pelo sujeito leitor e pelo texto (Acosta, 2009: 47).

1.6. Os conhecimentos prévios

Regra geral, os professores sabem que é fundamental preparar os alunos antes da leitura de um texto e, por essa razão, empreendem algumas ações que ajudam os alunos a relacionar as novas informações proporcionadas pelo texto com aquilo que já sabem sobre o assunto. Todavia, é também verdade que muitos professores evitam esta etapa das suas aulas, alegando que «não têm tempo para explorar essas estratégias ou que estão desiludidos com as tentativas que fizeram nesse sentido» (Giasson, 2000: 227).

As experiências prévias que os leitores obtiveram através do contacto com os textos acabam por ser armazenadas na memória e, mais tarde, serão as responsáveis pela organização da informação de forma estruturada. É graças a este conhecimento que somos capazes de fazer previsões sobre o tipo de texto, o seu formato e estrutura (Caballero, 2001: 297). A constatação deste facto parece, assim, implementar esta rotina em contexto de sala de aula e, por essa razão, também nós atribuímos lugar de destaque a esta dimensão do processo de leitura:

Uma das atividades cada vez mais presentes nas rotinas escolares é a exploração dos conhecimentos prévios dos alunos antes da leitura dos textos propostos. Na realidade, relacionar o que se sabe com a informação que se quer abordar é uma prática tão antiga como o próprio ensino, e todos os bons professores recorrem a ela. Neste momento, sem qualquer dúvida, esta estratégia pode beneficiar com os modelos propostos pela investigação em leitura e pela reflexão psicopedagógica que transformou a pergunta tradicional do professor “o que é que os alunos não sabem e como posso ensiná-lo?”, numa outra mais adequada aos modos de aprendizagem: “o que é que sabem os alunos e como posso desenvolver ou precisar esse conhecimento?”. (Colomer, 2003 : 189,170)

Com efeito, as experiências pessoais devem ser tidas em conta, já que são elas que criam sentimentos de identificação com aquilo que já lemos e que contribuem para o desenvolvimento da consciência. Por outro lado, a leitura põe em perspetiva o conhecimento prévio que temos do mundo e é, ao mesmo tempo, influenciada por esse mesmo saber. Assim, devemos incitar o aluno a criar as suas próprias imagens mentais à medida que vai lendo, tendo em conta tudo aquilo que já viveu, uma vez que estas imagens se tornarão tanto mais ricas quanto mais vastas forem as suas experiências, possibilitando-

lhes, até, a capacidade de propor hipóteses sobre o que está a ler. Estamos, portanto, já num nível mais elaborado, menos rudimentar do processo de leitura, pois é agora possível assistir a uma espécie de interesse genuíno pelo que se passa nos textos, vistos como representações aproximadas daquilo que vivemos e não como conceções pré-fabricadas. Assim, o repertório de cada aluno deve ser valorizado, pois nele estão incluídos conhecimentos de vária ordem, tanto do âmbito social e histórico, como das próprias convenções literárias existentes. Só o privilégio dado a esta informação viabilizará a criação de um leitor empenhado e atuante, recusando a passividade com que tantas vezes se compactua nas aulas de língua, como quando se aparta a experiência pessoal do aluno ou quando repreendemos as intervenções dos mesmos nas aulas de interpretação, privilegiando as respostas únicas e formatadas *a priori* (Dionísio, 1990: 117-120).

Rosana Acquaroni lembra que a ativação dos conhecimentos prévios é benéfica, não só na língua materna, como também na língua estrangeira, podendo mesmo compensar as limitações linguísticas do indivíduo (Hudson, 1982 cit. por Acquaroni, 2004: 7).

Solé (1992) apresenta algumas estratégias/atividades destinadas à ativação do conhecimento prévio, algumas delas adaptadas por nós durante a nossa intervenção pedagógico-didática, como se verá na segunda parte deste trabalho:

- Dar informação geral sobre o que se vai ler. Isto não implica que tenhamos de explicar o conteúdo do texto, mas antes de indicar aos alunos o seu tema, incentivando-os a relacioná-lo com os seus conhecimentos prévios. Outra possibilidade passa por dar informação sobre o tipo de texto em estudo, explicando-lhes que o conhecimento deste dado os pode orientar em relação ao texto (passam a orientar-se para um conteúdo textual real ou ficcional, relativo ao passado ou mais recente, etc.). Segundo Edwards e Mercer (1988, cit. por Solé, 1992), sempre que proporcionamos informações sobre o texto aos nossos alunos, de forma a dar-lhes pistas que os ajudarão a analisá-lo mais convenientemente, estamos a construir aquilo a que estes autores chamam de “contextos mentais partilhados” e que constituem aquilo que os intervenientes numa atividade ou conversa partilham sobre o mesmo tema. Tudo isto é extremamente útil, pois, antes de iniciar a leitura propriamente dita, o leitor, relacionando toda esta informação com os seus objetivos, terá já traçado uma espécie de guião de leitura que o encaminhará em direção àquilo que este deverá fazer com todos os dados de que já dispõe.
- Ajudar o aluno a fixar-se em determinados aspetos do texto, como as ilustrações, os títulos, os subtítulos, as enumerações, os sublinhados, as mudanças de letra, as palavras-chave, as introduções e em tudo o que o possa ajudar a ativar o seu conhecimento prévio, tendo sempre em conta que todos estes indícios se tornam mais ou menos pertinentes, dependendo do tipo de texto em questão. Em alternativa, a simples discussão em aula sobre aquilo que os estudantes já sabem sobre o texto pode revelar-se interessante e produtivo.
- Incentivar os alunos para que exponham aquilo que já sabem sobre o tema. Neste caso, já não é o professor quem fará a explicação do assunto do texto, mas antes os próprios alunos. Cooper

(1990, cit. por Solé, 1992) reforça esta estratégia ao assinalar que a discussão sobre os comentários feitos pelos alunos é um dos melhores meios para atualizar o seu conhecimento prévio. Ainda assim, esta prática deve ser devidamente orientada, pois se tal não acontecer os alunos podem dispersar a sua atenção em direção a temas supérfluos e sem relação direta com aquilo que o autor quis destacar. Por essa razão, o mesmo autor propõe que, no final de cada discussão, se sintetizem os pontos fulcrais mencionados. (Solé, 1992: 105-107).

Também Inês Sim-Sim (2007), ao sublinhar que a compreensão se pode ver limitada pelos conhecimentos que o leitor tem sobre o tema em questão, propõe algumas sugestões que permitem ativar estes saberes, como conversar antecipadamente com os alunos sobre o tema do texto que irão ler. De facto,

Existe uma relação profunda entre o domínio da língua que usamos para comunicar, as experiências que vivenciamos e o conhecimento que temos sobre o mundo e sobre a vida. Ao falarmos sobre o que experienciamos, convocamos o nosso conhecimento linguístico para nos expressarmos, clarificando a forma como organizamos o que pensamos sobre a realidade. [...] a compreensão do que lemos depende muito do que já sabemos sobre o assunto a ler. (Sim-Sim, 2007: 11)

É curioso verificar que a exploração prévia do vocabulário do texto parece ser muitas vezes esquecida, ignorando a sua qualidade de conhecimento prévio, ainda que os professores vejam na leitura uma oportunidade de aquisição do léxico. Parecem seguir a tendência de apresentar e esclarecer, eles próprios, as palavras cujo significado antecipam como difícil para os alunos, sem analisar o contexto em que essas mesmas palavras ocorrem, para que possam concluir se o mesmo é suficientemente rico para que os alunos dele se sirvam para chegar aos significados necessários. Desta forma, os docentes continuam a transformar as aulas de léxico no ensino direto das palavras em detrimento do ensino de estratégias úteis, como a dedução do significado pelo contexto ou através da análise morfológica (Colomer, 2003: 171). Também Alonso Tapia (2003) reforça este aspeto, reconhecendo a aquisição do vocabulário como uma das destrezas essenciais da compreensão, já que agiliza o reconhecimento do significado das palavras, dando espaço para que o aluno se concentre noutros domínios da compreensão. Admite que, por norma, os professores sugerem aos alunos que procurem no dicionário o significado da palavra desconhecida. No entanto, este método parece não ser o mais eficaz, uma vez que cria uma quebra no processo de leitura. Tapia sugere, em alternativa, algumas estratégias mais adequadas e que também nós adotamos, tais como: utilizar a informação oferecida pelo contexto, seguir com a leitura até que o autor esclareça aquilo que até aí não foi compreendido ou ignorar o significado da palavra desconhecida, já que a mesma pode nem ser relevante para a compreensão do texto (2003: 187).

Também Acquaroni (2004) reconhece que uma das vantagens das atividades de pré-leitura é a de permitir aos alunos a recuperação de todos os conhecimentos e estratégias que já possuem. Esta

atitude ajudá-los-á a prepararem-se para a tarefa de compreender o texto e para a realização das atividades posteriores da sequência didática, ao mesmo tempo que desperta o interesse, aumenta a motivação e evita o choque perante o conteúdo do texto, pois este pode, pela sua natureza, despertar sentimentos negativos no leitor, tais como medo, angústia ou bloqueio (Sellers, 2000 cit. por Acquaroni, 2004: 16). Desta forma, a ativação dos conhecimentos prévios demonstra-se, mais uma vez, imprescindível. Para isso existem várias possibilidades, algumas delas também por nós utilizadas ao longo das nossas aulas: apresentar em traços gerais o tema do texto; incentivar os alunos a formular perguntas abertas (orientadas para a antecipação dos conteúdos chave do texto, habilidade essencial da compreensão) sobre aquilo que esperam encontrar; pedir aos alunos que formulem hipóteses sobre o tema e/os as ideias principais do texto a partir do título, de uma frase, de uma imagem ou de um excerto; explorar as palavras-chave; apontar toda a informação conhecida sobre o tema e organizá-la em mapas mentais, esquemas ou listas; imaginar o seu conteúdo global, etc. (Acquaroni, 2004: 16).

Como explica M.^a del Pilar Ballester Bielsa (2000), a pré-leitura é uma fase mais ou menos inconsciente, mas presente a todo o momento. A verdade é que cada texto tem características formais e de conteúdo particulares que determinam a forma como o lemos e, por essa razão, cada texto desperta em nós expectativas diferentes. Muitas vezes os alunos esquecem-se de que, antes de começarem a ler, já possuem alguns conhecimentos sobre o texto e/ou o tema em estudo que participam ativamente no processo de leitura. É, pois, fundamental, estimular os conhecimentos que os alunos já possuem, o que pressupõe que devemos tornar esses saberes imediatamente disponíveis para os alunos, tornando-os conscientes do que já sabem sobre o que irão ler (Giasson, 2000: 230). Podemos, por exemplo, incentivá-los a servirem-se da capa, das ilustrações, da contracapa para tentar descobrir informação importante, pois tudo isto lhes proporciona pistas úteis, permitindo a formulação de hipóteses acerca de aspetos fulcrais tais como o género, o tema, o público-alvo ou o objetivo do autor. Esta informação que se antecipa cria no aluno expectativas, reações favoráveis ou desfavoráveis e, quando finalmente o estudante lê o texto, tem oportunidade para concluir se as hipóteses formuladas previamente a partir desse seu conhecimento efetivamente se cumprem ou não. Em qualquer caso, é certo que todo o processo o ajudou a compreender a informação oferecida pelo texto e a reorganizar as suas próprias estruturas de conhecimento. Esta etapa, que deve ter lugar em qualquer ato de leitura, pode proporcionar um amplo leque de atividades. Pode, como já referimos, ser benéfica para um leitor que lê num idioma que não é o seu, visto que é provável que sinta dificuldades acrescidas ao enfrentar um texto concreto pela primeira vez. Do que frequentemente nos esquecemos é de que esta dificuldade muitas vezes não só está relacionada com o carácter linguístico do texto, mas também com o conhecimento sociocultural do leitor ou com a ausência/insuficiência deste (Ballester Bielsa, 2000: 65, 66).

Na verdade, os condicionamentos de carácter pessoal e sociocultural, os propósitos e as expectativas que cada leitor tem relativamente à leitura nem sempre são ponderados pelos professores aquando da elaboração de atividades de compreensão leitora. Contudo, estes elementos são fulcrais no

processo de compreensão, daí que devemos situar o texto dentro do seu quadro contextual, pois o aluno, desconhecedor de certos dados socioculturais e culturais relevantes para a leitura que realizará, não será capaz de interpretar profunda e socialmente o conteúdo do texto, obtendo dele uma mera interpretação literal, logo insuficiente (Acquaroni, 2004: 8). O facto de, por norma, os alunos se concentrarem mais na descodificação faz com que, em muitas ocasiões, lhes passem despercebidos elementos importantes oferecidos pelos textos escritos (nem sempre linguísticos) e que muitas vezes constituem importantes auxiliares de leitura. Como professores, por vezes costumamos apresentar em aula textos com pouca ou nenhuma contextualização. A isto acresce a ausência da exploração didática de expectativas, motivações e objetivos reais de leitura, pois esquecemo-nos de que ler é um processo de interação, isto é, de influência mútua entre texto e leitor. A verdade é que através do seu conhecimento prévio, o leitor constrói um significado plausível do texto ao relacionar o que este diz com o que ele próprio já conhece. Esta conceção corresponde ao já mencionado modelo interativo de leitura, pois compreender um texto não é mais do que comprovar ou reestruturar os conhecimentos prévios (Ballester Bielsa, 2000: 66, 67).

Do nosso ponto de vista, a beleza do ato de leitura reside nisto: na possibilidade de a informação do texto poder ser enriquecida a partir das aportações do leitor.

Em resumo, e citando M.^a del Pilar Ballester Bielsa,

[...] las actividades de prelectura son actividades que facilitan el acceso al texto. Van encaminadas a desarrollar determinadas habilidades y estrategias que intervienen en el proceso de lectura y que, cuando ésta se realiza en lengua materna, funcionan normalmente de manera más o menos mecánica. [...] De este modo, se convierte en actividad didáctica lo que suele hacer un lector diestro cuando se enfrenta a un texto por primera vez. Además, se ejercita a los estudiantes en la utilización de ciertas habilidades y estrategias de lectura que les permitirán formular hipótesis acerca de lo que van a leer. (Ballester, 2000: 68)

Todavia, lembra-nos de que não nos devemos esquecer de que nem todos os leitores têm a mesma “tradição” leitora (hábito leitor, transmissão oral de conhecimentos, leitura em voz alta, acesso ao mesmo tipo de documentos escritos, etc.).

Tal como defende Sonsoles Fernández (2005), o processo de leitura inicia-se perante a curiosidade, a necessidade ou o desejo pessoal de ler. Normalmente, esta necessidade, curiosidade ou desejo fazem parte do nosso próprio mundo de referências socioculturais e são estas referências, é esta nossa “bagagem” que facilita a captação da mensagem escrita. Assim, os textos que apresentamos aos nossos alunos devem responder a essa necessidade e a esse mundo de referências pessoais diversas, sendo para isso necessária uma adequação individualizada e coletiva dos textos. No caso de o conhecimento sobre o tema se revelar insuficiente, podemos, nesta fase preparatória, partilhar informação sobre o assunto e enriquecer, desta forma, a falta de referências pessoais (2005: 2, 3).

Devemos, pois, conhecer bem o historial leitor dos alunos e implementar de forma recorrente nas nossas aulas atividades de pré-leitura, pois, como ficou comprovado, elas ajudam-nos a contextualizar os textos, a acrescentar informação sociocultural, a criar uma ficção didática que ajude a situar o texto que vai ser lido, estimulando o interesse dos alunos e dando-lhes um objetivo real para a sua leitura (Ballester Bielsa, 2000: 68).

Como se depreende, os conhecimentos prévios ganham lugar de destaque e, por esse motivo, também nós nos dedicamos ao desenvolvimento de atividades de pré-leitura, dado que partilhamos da opinião de que estas constituem a base de todo o processo, permitindo o trabalho de estratégias pouco habituais nas aulas de língua. Com efeito, notamos, durante a nossa intervenção pedagógico-didática, que os alunos não se encontram muito familiarizados com estratégias deste tipo, o que acabou por comprovar-se após o tratamento das respostas dos alunos aos questionários elaborados com o objetivo de concluir quais as estratégias que, na opinião dos mesmos, lhes tinham sido mais úteis. De facto, as estratégias de elaboração de hipóteses e de ativação do conhecimento prévio, não apresentam os resultados mais satisfatórios, surgindo em lugares pouco destacados, ainda que existam outras estratégias abaixo destas (cf. Gráfico relativo às preferências dos alunos relativamente às estratégias de leitura). Contudo, acreditamos que tal se deve, uma vez mais, à insuficiência (ou talvez mesmo ausência) de práticas deste tipo. Por essa razão, e apesar de, ao longo do ano, termos percebido que os estudantes se mostravam um pouco relutantes na realização de estratégias de pré-leitura, optamos por incluí-las em todas as aulas dedicadas à compreensão leitora, por vermos nelas uma etapa essencial do processo de compreensão, na medida em que, como vimos ao longo deste capítulo, contextualizam o texto e nos permitem criar um estado de interesse face ao mesmo, aspeto que não deve ser desvalorizado. Para além disso, tal permitiu aos alunos familiarizarem-se com esta fase preparatória e a maioria acabou por reconhecer que esta os tinha ajudado na preparação para a leitura propriamente dita, como foi possível verificar a partir das suas respostas aos questionários e ao longo das aulas. De facto, a formulação de hipóteses sobre o texto, o autor ou até mesmo a tipologia textual, ao mesmo tempo que se recuperam os conhecimentos prévios dos estudantes, permitem a geração de expectativas sobre a mensagem escrita que se apresentam como benéficas no processo de compreensão, ficando assim demonstrada a importância da contextualização dos textos que apresentamos aos alunos.

II. Estratégias de compreensão leitora

2.1. Conceções e propostas

A partir dos anos oitenta, surge o desejo de se identificar, analisar e classificar as estratégias usadas pelos bons leitores, para que fosse posteriormente possível usar esses conhecimentos e transferi-los para o contexto escolar. Esta tentativa acabou por não ter os resultados esperados, já que os critérios aplicados às estratégias se revelaram demasiado genéricos e pouco claros, originando compilações desorganizadas que abarcavam estratégias de diferentes naturezas (Mayor, 2000: 12 cit. por Acquaroni, 2004). A mesma autora indica que, no caso da compreensão leitora, podemos encontrar dois tipos de estratégias: as cognitivas e as metacognitivas (estas últimas em menor número), definindo as estratégias de compreensão leitora como «aquellos procedimientos que se llevan a cabo con el propósito de comprender lo que se lee, ya sean técnicas conscientes controladas por el lector, o bien operaciones mentales inconscientes que se ponen en marcha automáticamente cuando se inicia la lectura» (2004: 12). E acrescenta, à semelhança do nosso parecer, que «Presentar una clasificación taxonómica definitiva de las estrategias lectoras es del todo imposible» (2004: 12), daí que também nós tenhamos decidido não usar nenhuma classificação fixa, optando, em alternativa, por compilar as estratégias que, ao longo da nossa investigação e tendo em conta a natureza e as circunstâncias do nosso estudo, se revelaram as mais adequadas.

Mas o que são, afinal, estratégias? Ao formularmos esta pergunta e ao procurarmos em fontes de informação diversas a resposta à nossa questão, muitas foram as definições que surgiram e também muitas as tipologias e perspetivas adotadas. Com efeito, vários autores (Monereo, 1990; Nisbet e Shucksmith, 1987; Palincsar e Brown, 1984; Pozo, 1990 cit. por Solé, 1992: 73) afirmam que podemos encontrar múltiplas descrições de estratégias na literatura, sendo que algumas apresentam discrepâncias, já que aquilo que, por vezes, é considerado uma estratégia, outras é uma técnica. Solé chega mesmo a afirmar que pode ser até artificioso criar uma classificação de estratégias, já que estas aparecem integradas durante o processo de leitura, como por exemplo: elaborar previsões; construir a ideia principal; ativar o conhecimento prévio (1992:75).

De facto, uma das maiores dificuldades sentidas ao longo do nosso processo de investigação foi precisamente a “tensão” sentida entre os vários termos existentes para designar a mesma realidade (em especial a “tensão” entre o termo “estratégia”/”atividade”, termos que acabaram por ser usados por nós como sinónimos, tal como alguns dos autores que mencionaremos a seguir), ou seja, para definir o conceito de “estratégia” e que, de seguida, apresentaremos. Apesar disto, convém referir que todas as definições encontradas nos pareceram válidas e, por isso, todas elas contribuíram, de alguma forma, para enriquecer o nosso conhecimento sobre este tema tão polémico. Contudo, decidimos adotar a proposta de António González (2010: 11), o qual define as estratégias como as atividades que fomentam a aprendizagem a partir dos textos e às quais também comumente chamamos técnicas, habilidades ou destrezas. Por esta razão, consideramos tais termos como sinónimos do conceito de

“estratégia” na hora de elaborar a nossa própria compilação de estratégias/atividades/habilidades/técnicas, tendo em vista a melhoria da compreensão leitora. O mesmo autor define-as, ainda, como

operaciones y procedimientos que una persona puede utilizar para adquirir, retener y recordar diferentes tipos de conocimiento y actuación; una secuencia de procedimientos puestos en marcha cuando se detecta una situación de aprendizaje; o distintas actividades dirigidas a hacer más efectivo el procesamiento de un texto. (González, 2010: 37)

A definição apresentada pelo *Diccionario de Términos Clave de ELE* também parece coincidir com esta posição, ao definir as estratégias como

actividades y procesos mentales que los aprendientes realizan de manera consciente o inconsciente; con ellas mejoran la comprensión del lenguaje, su asimilación, su almacenamiento en la memoria, su recuperación y su posterior utilización.

À semelhança de Acquaroni (2004) e de González (2010), também Mayor encara as estratégias como um conjunto de procedimentos que aplicamos quando temos em vista um determinado fim, meta ou objetivo, sendo que, dentro da compreensão leitora, a nossa meta é a compreensão dos textos escritos. O mesmo autor enumera, ainda, as dimensões básicas das estratégias, as quais integram três polos dicotómicos: conscientes (controladas) vs. inconscientes (automáticas); autodirigidas (individuais e espontâneas) vs. heterodirigidas (interativas e mediadas pela instrução) e genéricas (globais) vs. específicas (aplicáveis apenas a um campo), esclarecendo que, por norma, as estratégias são consideradas controladas, autodirigidas e genéricas, tendo como finalidade, entre outras, a melhoria da aprendizagem, do pensamento e da linguagem. Mais uma vez, o autor reforça a ideia de que as classificações que delas se fizeram são inumeráveis (2005: 5).

Se consultamos o *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, podemos ler o seguinte:

Las estrategias son un medio que utiliza el usuario de la lengua para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación que hay en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o más económica posible, dependiendo de su finalidad concreta. Por tanto, no habría que ver las estrategias de comunicación simplemente desde una perspectiva de incapacidad, como una forma de compensar una carencia o una mala comunicación. Los hablantes nativos emplean habitualmente todo tipo de estrategias de comunicación [...] cuando el uso de una estrategia concreta

es adecuado en respuesta a las demandas comunicativas que se les presentan. (Consejo de Europa, 2002: 60, 61)

Desta forma, as estratégias pressupõem a identificação do contexto e dos conhecimentos do mundo pertinentes para esse contexto, ativando os esquemas mentais apropriados, responsáveis pela criação de expectativas sobre o conteúdo e a organização da mensagem escrita (fase de enquadramento). De facto, ao longo do processo de compreensão, valemo-nos dos indícios fornecidos pelo texto e das nossas expectativas para criar uma representação plausível do significado, gerando, ao mesmo tempo, hipóteses sobre a intenção comunicativa que lhe serviu como ponto de partida. É através destas aproximações sucessivas ao texto que o leitor conseguirá preencher os vazios que nele encontra e que se resolvem a partir da criação de inferências (fase inferencial). Estes vazios podem ter causas diversas, tais como: restrições linguísticas, más condições de receção da mensagem, ausência de familiaridade com os temas tratados, entre outras. O significado a que chegarmos é depois avaliado (fase da comprovação das hipóteses) e, no caso de este não ser viável, o leitor terá de voltar à fase de enquadramento à procura de um esquema alternativo que lhe permita uma análise mais adequada das pistas dadas pelo texto (fase da revisão de hipóteses) (Consejo de Europa, 2002: 74).

Ainda que alguns indivíduos adquiram as estratégias de maneira espontânea, a partir da observação dos bons leitores e da autorreflexão sobre a própria conduta ao longo do processo de compreensão, a maioria não alcança esta proeza tão facilmente, sendo este um dos motivos pelos quais, de forma mais visível ao longo das últimas décadas, surgiram vários programas de treino de estratégias (González, 2010: 11).

É ainda curioso verificar que o termo estratégia foi, originalmente, um conceito oriundo do âmbito militar, relacionando-se com os procedimentos necessários à execução de um plano de operação militar em grande escala. Talvez por isso, hoje as estratégias são ainda consideradas procedimentos organizados ou distintos modos de atuar que se adotam tendo em vista um dado objetivo (González, 2010: 37).

Já Oxford (1990 cit. por Acosta, 2009: 145) diz que estratégias são «acciones específicas tomadas por el estudiante para hacer el aprendizaje más fácil, rápido, disfrutable, auto dirigido y transferible a nuevas situaciones».

Por sua vez, Rosana Acquaroni defende que não nos devemos esquecer de que a própria compreensão leitora é, ela mesma, uma estratégia que os alunos devem aprender a desenvolver desde os inícios da escolaridade (2004: 9).

Quanto a Giasson, lembra que devemos distinguir habilidade de estratégia. Nas suas palavras, a habilidade consiste em saber como fazer, enquanto a estratégia consiste em saber não só como fazer (o professor explicita verbalmente a utilização da estratégia; interage com os alunos e orienta-os para o domínio da estratégia, diminuindo gradualmente o apoio e consolida as aprendizagens favorecendo a autonomia dos alunos na utilização da estratégia), mas igualmente o quê (descrição da estratégia a

ensinar), porquê (breve explicação do porquê da importância da estratégia para melhorar a compreensão) e quando fazê-lo (explicação das condições em que a estratégia deve ser utilizada e a forma de avaliar a sua eficácia). Assim, o ensino explícito visa mais as estratégias do que as habilidades (2000: 53 e 54).

Por seu turno, Solé (1999 cit. por Acosta, 2009: 146) acrescenta que «las estrategias de aprendizaje son conjuntamente con los contenidos, objetivos y la evaluación de los aprendizajes, componentes fundamentales del proceso de aprendizaje».

Já Castellanos et. al. (2000 cit. por Acosta, 2009; 146, 147) afirma que

Las estrategias de aprendizaje comprenden todo el conjunto de procesos, acciones y actividades que los/las aprendices pueden desplegar intencionalmente para apoyar e mejorar su aprendizaje. Están pues conformadas por aquellos conocimientos, procedimientos que los/las estudiantes van dominando a lo largo de su actividad e historia escolar y que les permite enfrentar su aprendizaje de manera eficaz.

Segundo Valls (cit. por Solé, 1992: 69), as estratégias regulam a atividade dos indivíduos, já que, através delas, somos capazes de selecionar, avaliar, persistir ou abandonar certas ações tendo em vista o objetivo traçado. Contudo, é importante referir que as estratégias não detalham nem determinam totalmente o curso de uma ação, daí que o mesmo autor descreva as estratégias como suspeitas inteligentes, ainda que arriscadas, sobre o caminho mais adequado a seguir. Assim, o seu grande potencial pode ser demonstrado pelo facto de serem independentes de um âmbito em particular e de as podermos generalizar. Todavia, a sua contextualização não deve ser esquecida.

Uma outra característica essencial das estratégias é a de que estas implicam auto direção, ou seja, a existência de um objetivo e a consciência de que esse objetivo existe, e autocontrolo (supervisão e avaliação do próprio comportamento em função dos objetivos que traçamos, sendo também possível a mudança desse mesmo comportamento, se necessário). Por esta razão, podemos concluir que o controlo e a planificação prévia são ambos seus elementos típicos. Ainda que as estratégias possam ser usadas de forma consciente ou tornarem-se conscientes, a verdade é que, à medida que as tornamos explícitas para os alunos, a sua utilização tornar-se-á cada vez mais efetiva (Acosta, 2009: 148).

Também Nisbet e Shucksmick (1987, cit. por Solé, 1993: 69) defendem que as estratégias exigem capacidades cognitivas de nível superior, capacidades relacionadas com a metacognição, isto é, com a capacidade de conhecer o próprio conhecimento, de pensar sobre a própria atuação e de a planificar, o que facilita o controlo da atuação inteligente. Deste modo, as estratégias de compreensão leitora podem ser encaradas como procedimentos de carácter superior, já que abarcam a presença de objetivos, a planificação das ações que levamos a cabo para os alcançar, a sua avaliação e possível modificação. De tudo isto, Solé conclui que devemos ensinar estratégias tendo em vista a melhoria da compreensão dos textos escritos, pois estas são procedimentos e, como sabemos, os procedimentos são conteúdos de ensino-aprendizagem. As estratégias não surgem do vazio: ensinam-se e aprendem-

se (1992: 70). Na verdade, alguns estudos defendem que as estratégias não fazem parte do sistema humano de processamento da informação, exigindo um processo de aprendizagem (Acosta, 2009: 162). Uma vez que aquilo que caracteriza a mentalidade estratégica é a capacidade para representar e analisar os problemas e a flexibilidade para lhes encontrar soluções, devemos dar lugar de destaque à construção e uso por parte dos alunos de procedimentos gerais que sejam igualmente válidos para outras situações de leitura (Solé, 1992: 70). Um dos nossos objetivos deve ser, pois, conduzir o aluno até ao “estado estratégico”, o qual acontece quando o leitor sente necessidade de aprender, de resolver dúvidas e ambiguidades de forma planificada e intencional, tornando-se consciente da sua própria compreensão (1993: 72). Neste estágio, o aluno torna-se plenamente consciente do objetivo que persegue e, nessa linha, aplica um conjunto de ações que lhe permitirão atingir esse propósito. Assim, «El lector estratégico, no es otro que aquél que además de conocer estrategias de lectura, sabe cómo, dónde y cuándo usarlas apropiadamente» (Paris, Lipson e Wixon, 1983: 292-293 cit. por Acquaroni, 2004: 17).

Partilhamos da convicção de Solé quando esta sublinha que é necessário ensinar estratégias de compreensão leitora, pois só deste modo será possível formar leitores autónomos, capazes de enfrentar textos de tipologias distintas. Com efeito, quem lê não deve adotar uma postura passiva, mas antes questionar-se sobre a própria compreensão, relacionar aquilo que o texto lhe oferece com os conhecimentos que já possui e, ao mesmo tempo, questioná-lo, modificá-lo, criando, se possível, generalizações, de modo a que lhe seja possível aplicar o que aprendeu noutras situações (1992: 72). As estratégias são, na realidade, uma componente fulcral no processo de compreensão, de tal forma que constituem uma das três componentes fundamentais para que esta seja possível. Assim, a compreensão é fruto de três condições essenciais:

1. Da clareza e coerência do conteúdo dos textos, do tipo de estrutura (se esta é familiar para o indivíduo, ou não), do nível aceitável (ou não) do seu léxico, sintaxe e coesão. Segundo Ausubel, Novak e Hanesian (1983 cit. por Solé, 1992) a isto chamamos a “significação lógica” do conteúdo do que há que aprender.
2. Do grau de pertinência do conhecimento prévio do leitor, condição que corresponde, no âmbito da aprendizagem significativa, àquilo que Ausubel e colaboradores (1983, cit. por Solé, 1992) denominaram “significação psicológica”.
3. Das estratégias que permitem ao leitor potenciar a compreensão e memorização do que lê e identificar e fazer frente aos possíveis erros ou falhas sentidos durante a compreensão. São estas estratégias as responsáveis pela construção do significado, possibilitando, ao mesmo tempo, que o leitor seja consciente do que entende e do que escapa à sua compreensão (Solé, 1992: 71).

Por sua vez, Rosário Hernández (1997) define as estratégias como técnicas ou modos dos quais os estudantes se servem no seu processo de aprendizagem e que se destinam a solucionar um problema (aquisição, armazenamento e uso da informação). A verdade é que, como lembra esta autora, muitas vezes caímos na tentação de dizer aos estudantes o que devem aprender, mas não lhes explicamos

como o devem fazer, daí a necessidade das estratégias. Naturalmente, nem todos os alunos usam as mesmas, mas sim aquelas que melhor se adaptam ao seu processo de aprendizagem. Felizmente, as estratégias de aprendizagem são flexíveis e, nesse sentido, podem ser ensinadas, aprendidas, modificadas ou até mesmo recusadas. Esta autora defende que as estratégias cognitivas ajudam a entender a mensagem escrita e que, embora o conhecimento das mesmas por parte dos alunos seja ainda bastante reduzido, podemos optar por trabalhá-las em separado. Num momento posterior, e à medida que o aluno vai aumentando o seu repertório de estratégias, estas podem passar a ser trabalhadas em simultâneo num mesmo texto. De entre estas a autora destaca:

- Prever o tema: para isso podemos usar o título, os gráficos ou as imagens que o acompanham;
- Ler rápido para obter uma ideia geral do tema do texto. Para isto podemos comprovar se o aluno compreendeu através de perguntas (*skimming*);
- Localizar uma informação concreta, como procurar um restaurante nas páginas amarelas (*scanning*);
- Deduzir o significado de palavras desconhecidas: no caso de uma língua estrangeira, podemos procurar palavras parecidas nos dois idiomas, prestando atenção aos “falsos amigos”. Esta estratégia é importante, pois os alunos devem adquirir o hábito de lerem o texto de forma fluída, evitando paragens de todas as vezes em que encontram uma nova palavra, já que esta pode surgir de novo ou ser entendida pelo contexto. Igualmente, devemos evitar a tradução palavra por palavra;
- Usar o dicionário;
- Procurar referências: pronomes, conetores, formas verbais, sufixos, prefixos, etc (Hernández, 1997: 439).

Já Inês Sim-Sim apelida as estratégias de “ferramentas”, ou seja, de instrumentos dos quais os alunos se servem para compreenderem mais eficazmente aquilo que leem. Para a autora, as estratégias têm lugar em três momentos específicos: antes, durante e após a leitura do texto:

ANTES DA LEITURA	DURANTE A LEITURA	APÓS A LEITURA
<ul style="list-style-type: none"> •Explicitar o objetivo da leitura do texto; •Ativar o conhecimento anterior sobre o tema; •Antecipar conteúdos com base no título e imagens, no índice do livro, etc; •Filtrar o texto para encontrar chaves contextuais (indícios gráficos e marcas tipográficas). 	<ul style="list-style-type: none"> •Fazer uma leitura seletiva; •Criar uma imagem ou mapa mental (associações, experiências sensoriais); •Sintetizar à medida que se avança na leitura do texto; •Adivinhar o significado das palavras desconhecidas; •Usar materiais de referência (dicionários, enciclopédias); •Parafrasear partes do texto; •Sublinhar e tomar notas durante a leitura. 	<ul style="list-style-type: none"> •Formular questões sobre o lido e tentar responder; •Confrontar as previsões feitas com o conteúdo do texto; • Discutir com os colegas o lido; •Reler.

Sim-Sim (2007: 15-20)

De referir que, ao longo da nossa intervenção em contexto de sala de aula, a planificação das unidades didáticas destinadas ao ensino-aprendizagem das estratégias de compreensão leitora se baseou, fundamentalmente, na proposta de Inês Sim-Sim agora apresentada, por a mesma nos parecer clara, organizada, completa e eficaz e, ainda, por dividir o trabalho das mesmas em três grandes etapas (tal como Rosário Hernández (1997), como veremos de seguida).

Não devemos esquecer que a estratégia é um esquema complexo e organizado que tem como finalidade obter, avaliar e utilizar a informação recebida através do texto e que poderá ser utilizada imediatamente ou usada para adquirir nova informação (Goodman, 1986 cit. por Peña, 2000: 160). Como já tivemos oportunidade de mencionar, as classificações de estratégias são inúmeras e Goodman apresenta-nos a sua, enumerando as seguintes: estratégias de amostragem, de previsão, de inferência, de confirmação e correção.

As primeiras destinam-se ao uso de indícios textuais, muitas vezes redundantes, mas ainda assim úteis para a compreensão. Contudo, a verdade é que, da quantidade diversificada de pistas que podemos encontrar num texto, o leitor, utilizando estratégias apropriadas, elege aquelas que melhor servem o seu propósito, pois, se utilizasse todas indiscriminadamente, acabaria por sobrecarregar o seu aparelho percetivo com informação supérflua. São estas estratégias, em conjunto com as experiências e os conhecimentos prévios do leitor, que o conduzem à elaboração de previsões sobre o que poderá encontrar mais à frente na sua leitura, daí que esta seja entendida como um processo de elaboração e verificação de hipóteses que conduzirá o leitor à construção de uma interpretação válida.

Por sua vez, as inferências ajudam o leitor a deduzir aquilo que não está explícito no texto, como informação sobre os objetos, os personagens, o tempo e o espaço, entre outros elementos. O autor afirma que esta estratégia é aquela que mais vezes utilizamos e que, por esse motivo, quase nunca nos lembramos do que estava ou não explícito nos textos que lemos.

Já as estratégias de confirmação e correção são usadas quando o leitor se engana durante a seleção dos indícios ou aquando da formulação de previsões e inferências, dado que aquele que lê está permanentemente a supervisionar a própria leitura. Isto demonstra que as pistas usadas pelos leitores para realizar inferências são as mesmas usadas, mais tarde, para as confirmar, daí que as estratégias de amostragem sejam um elemento constante ao longo da leitura. Se o significado obtido não é plausível, o leitor deve regressar ao texto na tentativa de perceber o que conduziu erroneamente a sua compreensão, ao mesmo tempo que reinicia a busca de indícios, desta vez mais adequados. Outro cenário possível passa por uma nova leitura do texto na esperança de se aproximar daquilo que o autor quis transmitir. Se esta nova leitura não permite alcançar tal objetivo, isso poderá querer dizer que o leitor não possui o conhecimento prévio necessário que o conduzirá ao significado desse texto (Peña, 2000: 160. 161).

Também Emília Amor apresenta um conjunto de atividades/estratégias que permitem estimular as aptidões básicas do processo de compreensão, algumas delas também selecionadas por nós para trabalhar com os nossos alunos, como se verá na segunda parte deste trabalho:

- Apreender o sentido de um texto em níveis de dificuldade crescente (selecionar/sublinhar palavras-chave ou expressões nucleares; preencher lacunas e antecipar sequências; identificar unidades de leitura, como frases, parágrafos, sequências);
- Seguir instruções com segurança (ler e dar cumprimento a instruções em comportamentos verbais e paraverbais, como no preenchimento de impressos; seguir outro tipo de instruções, como manejar mapas);
- Encontrar respostas para perguntas precisas (localizar a presença de informações precisas; responder a questionários, fichas; formular perguntas sobre um texto; associar perguntas e correspondentes respostas; utilizar roteiros e guiões de leitura);
- Recordar factos e tomar notas (parafrasear ou reformular textos; reconhecer ou aplicar mecanismos de transição e citação; reconhecer ou usar abreviaturas, sublinhados ou sinais convencionais; ordenar e esquematizar ideias graficamente) (1994: 93).

No modelo de ensino recíproco proposto por Polinesar (cit. por Peña, 2000: 162) para promover a compreensão na leitura, este autor apresenta outras quatro estratégias básicas que devem ser aprendidas pelos alunos em contexto de sala de aula, através de atividades realizadas em conjunto por professores e alunos, estratégias também adotadas por nós ao longo da nossa intervenção em contexto de sala de aula:

- Formular hipóteses sobre o texto que se vai ler;

- Formular perguntas a si mesmo sobre o que se leu;
- Clarificar dúvidas e interpretações incorretas;
- Resumir as ideias do texto (Peña, 2000: 162).

Ao longo da nossa investigação, deparamo-nos, ainda, com a interessante proposta da divisão da compreensão leitora em níveis. Ainda que as propostas face a esta questão sejam diversas, Rimari (2014b: 3) recupera, no seu artigo, a proposta dos três níveis apresentada pelo Ministério de Educação do Perú, o que nos facilitou a identificação das estratégias operantes em cada estágio e a seleção destas durante a criação das unidades didáticas destinadas ao trabalho da compreensão leitora, bem como dos materiais desenhados para o efeito e que se apresentam em anexo.

Assim, o primeiro nível (o nível literal) direciona-se para a identificação da informação explícita no texto, de dados específicos e das relações simples existentes entre as suas distintas partes. Os leitores que se encontram no nível literal são capazes de identificar cenários, personagens, datas ou causas explícitas para determinado fenómeno. Como se entende, a compreensão literal não exige demasiado do alunos e estimula simplesmente os processos cognitivos básicos (a identificação, o reconhecimento e os níveis básicos de discriminação), já que a informação se encontra disponível, sendo apenas necessário confrontar o texto de forma a localizar a resposta às nossas questões. Este nível inclui as seguintes operações:

- Identificar personagens, tempo e lugar do relato;
- Reconhecer as ideias principais de cada parágrafo;
- Identificar as sequências/ordem das ações;
- Identificar exemplos;
- Discriminar as causas explícitas de um fenómeno;
- Relacionar o todo com as suas partes;
- Identificar razões explícitas de certos acontecimentos ou ações (causa-efeito)

O segundo nível (o nível inferencial) tem lugar quando o aluno vai para além da informação explícita oferecida pelo texto, procurando novas relações e explanado de forma mais ampla o seu conteúdo. Para isso, serve-se dos seus conhecimentos prévios, formula hipóteses e gera novas ideias. O objetivo deste nível é elaborar conclusões e implica já processos mais complexos como a organização, a discriminação, a interpretação, a síntese ou a abstração. O aluno deve ser capaz de entender ambiguidades, duplos sentidos, mensagens ocultas e ironias. Este nível inclui as seguintes operações:

- Inferir detalhes adicionais;
- Discriminar a informação relevante da complementar;
- Organizar a informação em mapas conceituais, quadros sinóticos, sínteses e resumos;

- Inferir o propósito comunicativo do autor;
- Interpretar duplos sentidos;
- Formular conclusões;
- Estabelecer relações entre dois ou mais textos;
- Inferir causas ou consequências que não estão explícitas;
- Prever o final de uma narração;
- Inferir sequências sobre ações que poderiam ter ocorrido se o texto tivesse terminado de outra maneira;
- Inferir relações de causa-efeito, formulando hipóteses sobre as razões e as suas relações de tempo e lugar. Pode-se fazer conjecturas sobre as causas que conduziram o autor a incluir certas ideias, palavras, caracterizações, ações, etc.
- Prever acontecimentos sobre a base de uma leitura inacabada, deliberadamente ou não;
- Interpretar linguagem figurativa, para inferir o significado literal de um texto.

De referir que muitos autores defendem que a formulação de inferências é essencial no processo de compreensão, como lembra Hilda E. Quintana (cit. por Rimari, 2014b) ao referir Anderson e Pearson (1984, cit. por Hilda E. Quintana, 2003):

Las inferencias son el alma del proceso de comprensión y se recomienda enseñar al estudiante a hacerlas desde los primeros grados hasta el nivel universitario, si fuese necesario. ¿Qué es una inferencia? De acuerdo con Cassany, Luna y Sanz “es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto. Consiste en superar lagunas que por causas diversas aparecen en el proceso de construcción de la comprensión”. (Hilda E. Quintana, 2003 cit. por Rimari, 2014b: 4)

Para além de tudo isto, há autores que incluem, neste nível, a inferência afetiva e que implica:

- Uma resposta emocional face ao conteúdo, que o leitor expressa em termos de interesse, excitação, aborrecimento, indiferença, divertimento, medo, etc.
- Uma identificação com as personagens ou com o que ocorre (sensibilidade, empatia, etc.,)
- As reações perante o uso da linguagem do autor.

Finalmente, o nível crítico é atingido quando o aluno é capaz de avaliar o texto que leu, quando emite juízos sobre a sua estrutura e conteúdo, quando o aceita ou recusa, baseando-se sempre em fundamentos. Neste patamar, o estudante já deve ser capaz de fazer apreciações sobre o uso de elementos gramaticais e estilísticos sobre a coesão e a coerência do texto, sobre o tipo de linguagem utilizada. Igualmente, será capaz de questionar as ideias e os argumentos apresentados pelo autor e de revelar o seu ponto de vista face ao comportamento das personagens e à apresentação do próprio texto.

De tudo isto podemos concluir que a leitura crítica tem um carácter avaliativo, no qual intervém a formação do leitor, o seu critério e o conhecimento do lido e, como consequência, os processos cognitivos presentes são de maior complexidade em comparação com os que se dão nos níveis anteriores, pondo em funcionamento as suas capacidades de análise, síntese, juízo crítico e valoração. Este nível proporciona, ainda, o desenvolvimento da criatividade do estudante, ao mesmo tempo que o guia em direção à aprendizagem autónoma, já que nele o aluno aplica estratégias cognitivas e metacognitivas. Este nível inclui as seguintes operações:

- Argumentar os seus pontos de vista sobre as ideias do autor;
- Avaliar o tipo de linguagem utilizado;
- Julgar o comportamento das personagens;
- Expressar acordo ou desacordo perante as propostas do autor;
- Fazer apreciações sobre o uso de elementos ortográficos e gramaticais;
- Opinar sobre a coerência do texto;
- Reconstruir o processo de compreensão.

Relativamente à criatividade do leitor e de forma a potenciá-la podemos adotar as seguintes estratégias/atividades:

- Transformar um texto dramático em humorístico;
- Adicionar um parágrafo descritivo à biografia ou ao diário íntimo de uma personagem;
- Mudar o final do texto;
- Reproduzir o diálogo das personagens e, dramatizando, pô-los a falar com outras personagens inventadas ou de outros contos conhecidos;
- Imaginar um encontro com o autor do relato, realizar uma entrevista e debater com ele;
- Mudar o título do texto de acordo com as múltiplas significações que este apresenta;
- Introduzir um conflito que mude drasticamente o final da história;
- Desenhar;
- Procurar canções que se relacionem com o texto;
- Transformar o texto numa historieta.

Partilhamos da opinião de Rimari quando defende que

La formación de personas críticas, creativas e innovadoras es hoy una necesidad vital para la escuela y solo puede desarrollarse en un clima de confianza, de cordialidad, aceptación y apertura a la libertad de expresión, un clima en el cual los estudiantes puedan exponer y argumentar sus opiniones con confianza y seguridad. (2014b: 5)

Foi, por isso, nosso intuito incluir estratégias deste nível em todas as planificações desenhadas para o ensino-aprendizagem das estratégias de compreensão leitora, o que, segundo o nosso parecer, teve resultados positivos, já que os estudantes puderam argumentar criticamente sobre os pontos de vista dos autores lidos e as ideias por eles desenvolvidas, relacionando a nova informação com aquilo que já sabiam sobre o tema.

Ainda relativamente à leitura analítica e crítica, Emília Amor (1994: 94) também enumera as aptidões/capacidades inerentes a esta modalidade de leitura:

- Hierarquizar elementos num conjunto de dados:
 - Isolar a estrutura da mensagem (identificar a questão-problema; distinguir informação acessória ou “parasitas”; distinguir factos de opiniões; distinguir unidades de leitura mais complexas como sequências, enumerações, expansão de conceitos);
 - Captar as relações lógicas entre os componentes de uma situação ou de um texto (identificar tema e assunto; identificar os objetivos do autor; identificar motivações da personagem; extrair as implicações de uma situação; relacionar os diversos recursos de expressão com os sentidos produzidos; distinguir sentidos diretos e implícitos, evitando interpretações e generalizações abusivas);
- Exercer a crítica (detetar tipo, natureza e fidedignidade das fontes; avaliar argumentos, explicações, justificações; ajuizar segundo critérios dados; estabelecer critérios de avaliação alternativos e pertinentes face ao objetivo da leitura).

No mesmo artigo, Rimari recupera a proposta de quatro autores relativamente às estratégias de compreensão leitora. Durante a nossa investigação, centramo-nos particularmente na proposta de dois deles e que agora apresentamos. O motivo pelo qual optamos pela proposta destes dois autores em detrimento dos restantes prende-se com a impossibilidade de testar as quatro, dadas as limitações de tempo que enfrentamos. Por outro lado, aquelas que elegemos serviram melhor os nossos objetivos, já que as estratégias propostas nos pareceram facilmente aplicáveis e pertinentes.

Laura Condori (cit. por Rimari, 2014b: 6) defende que devemos pôr em prática dois tipos de estratégias para melhorar o nosso nível de compreensão leitora: as cognitivas e as metacognitivas. As primeiras identificam-se com as ações internas que cada indivíduo utiliza para processar a informação e regular o pensamento e incluem as estratégias de processamento de informação e de execução. As de processamento são aquelas que usamos, muitas vezes de forma inconsciente, tendo em vista o alargamento das nossas possibilidades de armazenar os dados recebidos. Já as estratégias de execução permitem a recuperação da informação armazenada e a sua aplicação para algum fim. Por sua vez, as estratégias metacognitivas são as responsáveis por tornar consciente o processo de compreensão e de o melhorar através da reflexão sobre os diferentes momentos pelos quais passamos durante o processo de compreensão leitora: planificação, supervisão e avaliação. A mesma autora apresenta-nos seis tipos de estratégias de metacompreensão que, segundo ela, estão presentes em todo o ato de leitura. Importa

aqui sublinhar que a metacompreensão é um dos processos cognitivos mais importantes implicado na leitura e que, como já tivemos oportunidade de esclarecer, se caracteriza pelo conhecimento que o leitor possui sobre as estratégias que pode utilizar para compreender um texto. As estratégias de metacompreensão propostas são as seguintes:

1. Previsão e verificação:

- Prever o conteúdo do texto a partir do título, da estrutura ou do conteúdo do texto (promove a compreensão ativa e cria um propósito para a leitura);
- Avaliar as previsões e gerar tantas quantas forem possíveis e necessárias (melhora a natureza construtiva do processo de leitura);
- Pode realizar-se antes, durante ou depois da leitura.

2. “Voo de pássaro”/Leitura panorâmica

- Pré-leitura do texto: leitura rápida que facilita a compreensão e serve para ativar os conhecimentos prévios, proporcionando informação para a formulação de previsões;
- Tem como objetivo encontrar uma determinada informação;
- Exemplos: procurar uma palavra no dicionário, um nome ou um número na lista telefónica ou uma informação específica num texto;
- Realiza-se antes de nos centrarmos no processo específico da leitura, permitindo ao leitor concentrar-se nos aspetos que mais lhe interessam.

3. Estabelecimento de propósitos e objetivos

- Estratégia que determina a forma como o leitor se dirige ao texto e como regula todo o processo de compreensão;
- Promove uma leitura ativa e estratégica.

4. Autoperguntas

- O aluno formula perguntas a si mesmo e responde logo de seguida, promovendo a compreensão ativa e colocando a si próprio um propósito para a leitura;
- Permite ativar o conhecimento prévio e suscita o interesse pela leitura, antes e durante o seu desenvolvimento;
- As perguntas devem transcender o nível literal, até atingir o nível crítico e criativo (“obrigam” o aluno a recordar para além daquilo que foi lido);
- É importante estabelecer uma relação entre as perguntas que se geram e o objetivo da leitura (se o objetivo da leitura é a compreensão global do texto, as perguntas não devem ser dirigidas a detalhes);

- Esta prática pode ser usada como estratégia metacognitiva para supervisionar, de modo ativo, a compreensão e autorregular o processo de aprendizagem.

5. Uso do conhecimento prévio

- Ajuda o leitor a inferir e a gerar previsões.
- O conhecimento prévio encontra-se armazenado no esquema cognitivo do estudante e é essencial para a compreensão, pois são os responsáveis pela condução do leitor até ao significado dos textos. Sem ele, o aluno não possuiria os meios para poder interpretar a mensagem escrita.

6. Resumo e aplicação de estratégias definidas

- A estratégia do resumo permite controlar e supervisionar a compreensão, mas esta é uma habilidade que exige prática e experiência.

Juana Pinzás (2003, cit. por Rimari, 2014b: 13) também nos apresenta a sua proposta de estratégias cognitivas e metacognitivas de compreensão leitora, a partir de Zimmermann e Keene (1997), sendo que as oito primeiras são cognitivas (processos mentais que nos permitem compreender) e a última é metacognitiva. É, no entanto, importante não esquecer que a eficácia das oito primeiras depende do uso da metacognição, já que é ela a responsável por dirigir o uso eficaz das estratégias:

1. Fazer ligações entre aquilo que se vai lendo (durante a leitura) com a informação prévia, as experiências vividas ou as situações do seu meio;
2. Visualizar ou gerar imagens sensoriais a partir do que vão lendo;
3. Formular perguntas;
4. Formular inferências a partir do que diz o texto;
5. Antecipar conteúdos;
6. Determinar o que é importante num texto e saber inferir as ideias principais;
7. Sintetizar as ideias;
8. Resolver problemas ao nível das palavras (significado de palavras novas ou não familiares) e do texto (formato e estrutura desconhecidos, falta de coerências,...);
9. Monitorizar, guiar e regular a compreensão e o uso de estratégias cognitivas para que sejam eficientes.

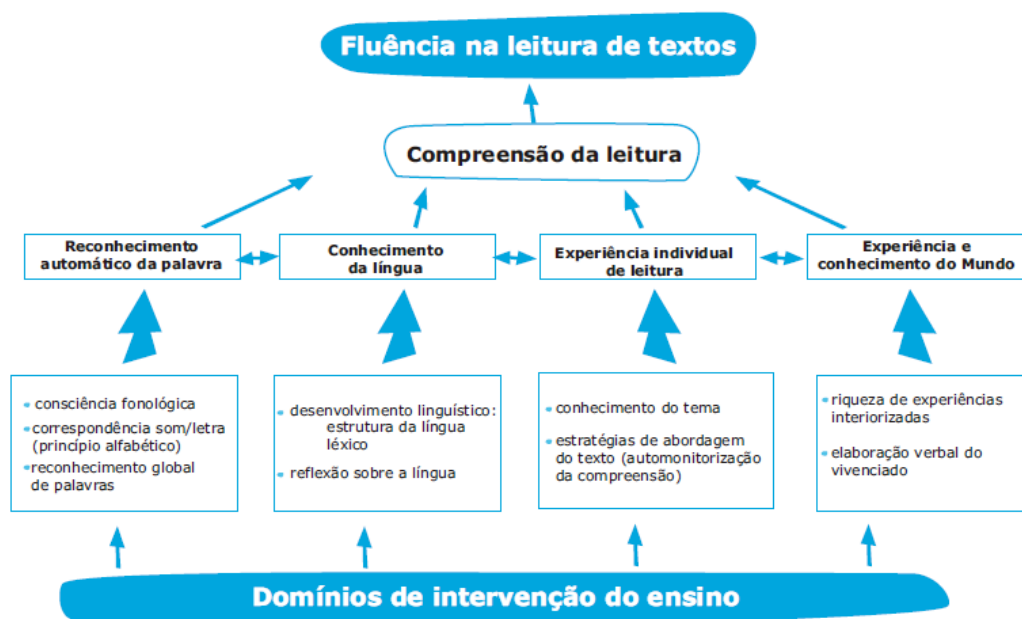
Um outro ponto positivo da aprendizagem das estratégias de leitura é que aquelas que os alunos já possuem na língua materna serão também fundamentais na hora de aprender uma segunda língua, especialmente se esta for próxima do português, como é o caso do espanhol. Assim, e como conclui Anabela Faria (2010: 33) no seu Relatório de Estágio, as estratégias das quais os alunos se valem ao

ler na sua própria língua serão as mesmas quando estes tiverem que ler numa língua estrangeira, já que as estratégias são transversais aos dois idiomas, tal como sustenta Sonsoles Fernández (2005) ao afirmar que:

Las estrategias que se ponen en juego ante las dificultades lectoras tampoco son específicas de la lengua extranjera ni de la actividad de la lectura: inferir el significado de una palabra desconocida a partir de su contexto, o rellenar una laguna en la comprensión a lo largo de una narración es lo que hacemos en nuestra propia lengua. (2005: 3)

Se é verdade que há estudos que parecem concluir que nem todas as línguas usam as mesmas estratégias leitoras e que, portanto, algumas são mesmo específicas de cada idioma (Tzeng e Hung, 1981 cit. por Acquaroni, 2004: 10) (Taylor e Taylor, 1983 cit. por Acquaroni, 2004: 10), também o é a existência de muitos outros que defendem a universalidade de processo leitor (Godman, 1970, cit. por Acquaroni, 2004: 10) e o transporte e aproveitamento das estratégias aprendidas na língua materna para a língua estrangeira (Meara, 1984: 21: 10). Ainda assim, devemos ter em consideração alguns pontos relativos à compreensão numa segunda língua. No final dos anos setenta, formulou-se a teoria das Hipóteses do Curto-circuito, a qual defende que é necessário alcançar um determinado nível de competência numa língua estrangeira para que se possa ler com propriedade nessa mesma língua, pois o baixo nível linguístico tem como consequência um curto-circuito no processo de compreensão. Tal faz com que o indivíduo, ainda que bom leitor na sua língua nativa, se veja obrigado a colocar em segundo plano as suas estratégias e hábitos de leitor competente em prol de estratégias específicas dos leitores menos hábeis (2004: 9).

De notar que, para atingir um nível de compreensão leitora satisfatório é necessária a combinação de quatro vetores: a eficácia da identificação de palavras; o conhecimento da língua,



(Inspirado no modelo cognitivo de avaliação de leitura de McKenne e Stahl, 2003)

especialmente o domínio do seu léxico; a experiência individual de leitura e os conhecimentos do mundo. Igualmente, as estratégias de compreensão devem visar estes quatro pilares (Sim-Sim, 2007):

(Sim-Sim, 2007: 10)

Mas, afinal, que estratégias utilizam os bons leitores?

- Conhecem o objetivo da sua leitura e sabem que tipo de informação lhes interessa;
- Não leem palavra por palavra, mas antes frases inteiras através das quais extraem significados;
- Quando encontram obstáculos não paralisam: arriscam, formulam hipóteses, adivinham;
- Servem-se de todos os indícios disponíveis: títulos, subtítulos, imagens, conhecimentos prévios, etc.;
- Identificam os conceitos-chave e relacionam-nos com o que já conhecem;
- São flexíveis: utilizam diferentes estratégias de acordo com o texto e o tema em questão (Acosta, 2009: 159, 160).

Também nós, professores, devemos incentivar estas práticas nas nossas aulas. Ao longo da nossa intervenção tentamos ter estes pontos em consideração, trabalhando algumas das estratégias apresentadas, tendo em vista a melhoria do seu nível de compreensão leitora.

Em resumo, e parafraseando Ávalos (cit. por Acosta, 2009: 62), o leitor é um estratega e, por essa razão, a leitura é, ela mesma, um processo estratégico e não automático. A pertinência do ensino das estratégias de leitura é que estas permitirão, aos nossos estudantes, tornarem-se leitores autónomos, eficientes e capazes de enfrentar qualquer texto de forma inteligente. Como professores temos a missão de ensinar estratégias aos nossos alunos, munindo-os de autênticas ferramentas necessárias à aprendizagem da leitura. Assim, e segundo Capallera e Barnada (1977 cit. por Acosta, 2009: 70), o uso das estratégias de leitura permite:

- Extrair o significado do texto;
- Aprender a dirigir a própria leitura, avançando ou retrocedendo para adequar o ritmo;
- Relacionar a nova informação com os conhecimentos prévios, de forma a ser possível incorporar o resultado deste encontro nos nossos esquemas mentais.

Acreditamos, por tudo isto, que as estratégias são fundamentais para uma compreensão eficaz. Muitas vezes a falta de competência leitora tem a sua origem precisamente na ausência das estratégias ou na utilização de estratégias indevidas. Tal tem como resultado que os alunos comecem a questionar se, realmente, o seu problema não será uma questão de inteligência. Quando atingimos este patamar, o problema das estratégias passa a ser um problema de motivação. Devemos, por isso, passar a

mensagem aos nossos estudantes de que os métodos de trabalho podem ser modificados e que as estratégias são passíveis de serem aprendidas. O trabalho das estratégias passa, por vezes, por verbalizar e sistematizar as ações que os alunos já colocam em prática e que nos permitem caracterizá-los como “bons” ou “menos bons” numa determinada disciplina ou tarefa, ou seja, não são os conhecimentos teóricos que nos permitem descrevê-los de tal forma, mas sim a maneira como realizam as atividades que lhes propomos: as estratégias que utilizam. Tal significa que, ainda que as estratégias sejam processos mentais não observáveis, são, contudo, identificáveis e os alunos devem ser delas conscientes. Todavia, é preciso ter em conta que o trabalho das estratégias exige tempo, sendo este um projeto de médio/longo prazo (Acosta, 2009: 149).

Todo este trabalho das estratégias pode ser incluído num novo modelo de ensino da compreensão leitora que nasce da crença de que é possível ensinar as habilidades e os processos de compreensão através da instrução direta, ensinando ao aluno o “como fazer” da leitura (Duffy, Roehler e Mason, 1984 cit. por Acosta, 2009: 40). A este novo modelo de ensino da compreensão leitora chamamos “ensino direto” ou “ensino explícito” e, como explica Giasson (2000: 40), o termo apareceu pela primeira vez nos anos 60 no âmbito dos trabalhos de Engleman e Becker no quadro do programa DISTAR, destinado a crianças desfavorecidas e que consistia num plano que deveria ser seguido escrupulosamente pelo professor, favorecendo-se principalmente a planificação do ensino e não tanto o papel do docente.

Como nos explica Inês Sim-Sim (2007: 23), o ensino explícito tem como alvo o desenvolvimento das capacidades metacognitivas, responsáveis pela monitorização da compreensão e pelo aproveitamento dessas informações e estratégias em novas situações de leitura. Através dele, o professor demonstra aos alunos aquilo que irão aprender, estes põem em prática o que aprenderam e, enquanto o fazem, recebem *feedback* e orientação do professor (Acosta, 2009: 40). Como se entende, este tipo de ensino coloca o aluno numa situação de leitura significativa e integral, pois o aluno já não tem de realizar atividades que se centrem em habilidades isoladas. Giasson (2000:50) chama a atenção para o papel do professor no decorrer do processo: este, à medida que o aluno progride, deve ir diminuindo o apoio prestado, já que um dos objetivos deste modelo é a formação de leitores autónomos. Para isso é necessário desenvolver nos alunos estratégias e habilidades. É, portanto, o ensino explícito sobre a leitura que tem como objeto as estratégias de compreensão e foi precisamente sobre elas que centramos a nossa investigação e a nossa prática letiva durante este segundo ano de Mestrado e ao longo desta primeira experiência a lecionar, proporcionada pelo estágio pedagógico. As etapas do ensino explícito apresentam algumas variantes. Contudo, certas etapas são comuns a todos esses modelos:

1. Definir a estratégia e precisar a sua utilidade, utilizando uma linguagem adequada, podendo igualmente ser útil atribuir-lhe um nome. De seguida, é preciso explicar aos alunos o porquê da utilidade das estratégias apresentadas, pois muitas vezes o problema passa pelo facto de o aluno não

estar consciente da utilidade da mesma (por exemplo, é capaz de selecionar um título adequado para o texto que está a ler, mas depois não utiliza esta estratégia porque não se apercebeu da sua utilidade que passa não só por encontrar um título, mas também por perceber que o facto de o ter feito o obrigou a encontrar a informação mais importante do texto). Devemos, pois, valorizar a estratégia, dizendo ao aluno que ela o ajudou a compreender melhor, explicando que foi útil a outros alunos, sublinhando a relação entre a sua utilização e a possível melhoria do seu desempenho (como por exemplo, dizendo o seguinte: “Serás capaz de responder corretamente a um maior número de perguntas se utilizares_____ (nomear a estratégia) ”. Este procedimento é ainda eficaz nos alunos que não têm confiança em si mesmos, transmitindo-lhes a sensação de controlo sobre a atividade a realizar.

2. Tornar o processo transparente, ou seja, explicar os processos pelos quais passa um leitor experiente (pais, professores) durante o processo de leitura, já que os processos cognitivos não podem ser observados diretamente (exemplo: “Eu não sei o que quer dizer esta palavra; vamos ver se o contexto me ajuda”).

3. Interagir com os alunos e orientá-los para o domínio da estratégia, fazendo comentários específicos sobre o modo como a utilizar, dado que os alunos precisam que lhes digam porque é que a sua resposta está certa ou errada.

4. Favorecer a autonomia na utilização da estratégia. Aqui o aluno deve passar a assumir quase toda a responsabilidade da escolha e da utilização da estratégia. A discussão sobre as estratégias utilizadas com os colegas é também uma boa opção, já que esta técnica evita que as aplicações incorretas se tornem prática recorrente. Como se percebe, este é o objetivo final do ensino explícito da compreensão leitora: tornar o aluno autónomo ao longo da sua viagem de descoberta, tendo em vista o sentido guardado pelo texto escrito. Assim, o percurso engloba três etapas: um primeiro momento no qual o professor assume a responsabilidade; um segundo momento, ou seja, a passagem gradual da responsabilidade do professor para o aluno; um terceiro momento, quando a responsabilidade é transferida para o aluno. Todas estas fases devem ser respeitadas, visto que, desta forma, os estudantes conseguirão dominar mais facilmente o uso das estratégias (Pearson e Dole, 1987 cit. por Giasson, 2000).

5. Já num momento posterior, é necessário assegurar que a aplicação da estratégia ocorre realmente. Para tal, o professor deve sensibilizar os alunos para o facto de que as estratégias não se utilizam indiscriminadamente e que, portanto, é preciso avaliar em que momento nos será útil (como exemplo podemos referir a representação mental, que pode ser útil à compreensão de um texto narrativo, mas que pode demonstrar-se inadequada aquando da compressão de um texto abstrato) (Giasson, 2000: 50-55).

Durante a nossa intervenção nas turmas que nos foram atribuídas ao longo deste ano de estágio, procuramos respeitar e aplicar as etapas mencionadas e descritas e as mesmas pareceram-nos bastante úteis. Na verdade, acreditamos ser fundamental definir a estratégia utilizada, dar-lhe um nome, explicar

diretamente ao aluno em que situações concretas a mesma o poderá ajudar, incentivando-o, depois, a pô-la em prática de forma sistemática e autónoma.

2.2. Criação de sequências didáticas

Como podemos, então, trabalhar as estratégias de compreensão leitora e de que modo devemos organizar a nossa aula e as nossas atividades? Em primeiro lugar, é importante perceber que tipo de relação os nossos alunos mantêm com a leitura, tentando descobrir os seus interesses, o que costumam ler, se se consideram bons leitores, etc. Toda esta informação pode, por exemplo, ser obtida a partir de questionários⁵ que podemos entregar aos estudantes no início do ano letivo. Devemos, depois, ter em conta os objetivos de leitura de acordo com o nível de proficiência linguística dos próprios alunos. Assim, no nível inicial, a nossa preocupação deve ser a de fazer com que os alunos contactem com textos autênticos, mas não demasiado extensos com os quais os estudantes se deparem no seu dia a dia e cujo tema seja próximo dos seus interesses pessoais, dirigindo a sua atenção para informação de carácter explícito. Aqui o texto é encarado como uma fonte de *input* linguístico, servindo a aquisição de vocabulário, a exemplificação de estruturas morfossintáticas e de funções comunicativas. Apesar disto, devemos apostar no desenvolvimento da competência estratégica e incentivar o aluno a interagir com o texto, com a finalidade de, durante a sua leitura global (*skimming*), ser capaz de solucionar os obstáculos encontrados, localizando informação básica. Já no nível intermédio, devemos favorecer a leitura atenta que permite a identificação de detalhes e a distinção entre ideias principais e secundárias. Este estágio possibilita, para além disto, a inclusão de textos de outras tipologias (informativos, descritivos, narrativos, textos literários breves que exijam apenas alguns conhecimento socioculturais sobre a realidade representada). No nível avançado, podemos ir mais longe e explorar elementos textuais implícitos (alusões, ironias, humor, metáforas) e já no nível superior o aluno deve encarnar um comportamento estratégico complexo que abrirá as portas a leituras mais aprofundadas (VVAA, 1993: 103 cit. por Acquaroni, 2004: 15, 16).

A primeira fase desta sequência deve ser, como já tivemos oportunidade de mencionar e de caracterizar, a fase de pré-leitura, à qual se segue a leitura propriamente dita que, por sua vez, pode ser dividida em várias leituras. Como forma de propiciar um primeiro contacto do aluno com o texto podemos optar pela leitura individual e silenciosa, após a qual o professor pode tentar perceber se os estudantes compreenderam o sentido global do texto ou, em alternativa, pedir-lhes que indiquem um possível título para o mesmo. Já numa segunda leitura, que terá com objetivo a identificação dos pontos principais, podemos apostar numa leitura de tipo cooperativo em pequenos grupos, proporcionando a troca de impressões sobre o lido com os colegas. Realmente,

⁵ Confrontar nota de rodapé número 4, página 32.

Los grupos reducidos constituyen la organización idónea para trabajar las estrategias de lectura, ya que ayuda a compartir con otros las reflexiones individuales sobre los procesos de interpretación, y se pueden además observar mejor las estrategias que usan los demás miembros del grupo. (Ruan e Llobera Canaves, 1997: 399 cit. por Acquaroni, 2004: 16)

A partir de uma terceira abordagem ao texto, os alunos podem realizar atividades/estratégias de diferentes tipos: ordenar imagens de acordo com o texto, completar palavras em falta, confirmar as hipóteses formuladas previamente à leitura, tomar notas, sublinhar, comparar textos diversos relativos ao mesmo tema, entre outras. Para além disto, este é o momento de esclarecer possíveis dúvidas de vocabulário e de aplicar estratégias metacognitivas através das quais os alunos avaliarão o próprio processo de compreensão. Finalmente, a fase de pós-leitura destina-se à reflexão, isto é, os alunos devem agora relacionar o que leram com as suas opiniões e saberes. Os estudantes devem fazer um esforço por se afastarem materialmente do texto e por usá-lo como base de trabalho de outras destrezas: debater sobre o lido, teatralizar o texto, elaborar outro texto (Acquaroni, 2004: 16).

Relativamente aos materiais destinados a fomentar a compreensão leitora, um dos critérios a ter em conta é a importância de decidir entre textos autênticos ou textos preparados (textos criados ou adaptados pelo docente com uma finalidade didática). Para tal, devemos, em primeiro lugar, determinar o objetivo da leitura: se o texto servirá um propósito linguístico (praticar gramática, trabalhar vocabulário, etc.) podemos eleger textos preparados; se o texto nos servirá para demonstrar aos alunos a verdadeira complexidade do ato de compreender e para desenvolver neles as suas habilidades interpretativas, devemos optar por textos autênticos. A verdade é que, geralmente, acreditamos que os textos preparados asseguram maior facilidade de compreensão, ainda que isto não seja necessariamente verdade, já que a dificuldade reside, muitas vezes, na tarefa que desenhamos para os alunos. Igualmente, devemos evitar a eliminação de partes do texto que nos parecem desnecessárias ou repetitivas, tendo em vista a diminuição do grau de dificuldade, pois, ao fazê-lo, estamos a reduzir as hipóteses de compreensão dos alunos (Acquaroni, 2004: 6).

Um segundo critério prende-se com a necessidade de o aluno contactar com uma tipologia textual o mais variada possível, pois «nos pueden ayudar en la lectura porque cuanto más familiarizados estemos con las características particulares y la organización del tipo de texto en cuestión, mejor podremos leerlo» (Trujillo Sáez, 1999: 397 cit. por Acquaroni, 2004: 6). Com efeito, há estudos que subscrevem os efeitos positivos do conhecimento da tipologia textual no processo de compreensão (Donin e Silva, 1993 cit. por Acquaroni, 2004: 6). Contudo, não nos devemos esquecer que textos de tipologias textuais diversas implicam objetivos de leitura também diversos, exigindo estratégias de leitura específicas (Sim-Sim, 2007: 23).

Outro ponto a ter em consideração, e para o qual já chamamos a atenção, é o facto de o texto poder revelar diferenças idiossincráticas e culturais de uma determinada comunidade linguística pelas suas próprias convenções retóricas, como os elementos de coesão ou as fórmulas de organização e

apresentação das ideias que podem não ser captadas por um leitor não nativo, habituado a outra forma de disposição textual, o que pode ter como resultado a perda da compreensão, ficando assim demonstrado que, por vezes, a falta de compreensão se deve ao desconhecimento destas convenções e não tanto à falta de competência linguística (Trujillo Sáez, 1999 cit. por Acquarone, 2004: 7).

Igualmente, Acosta (2009: 59), baseando-se no trabalho de Smith sobre a aquisição das destrezas leitoras, apresenta alguns pontos a ter em conta na hora de criar atividades de leitura:

- Apostar nas atividades de pré-leitura que nos ajudam a ativar os nossos conhecimentos e a relacioná-los com o texto, antecipando perguntas, hipóteses e previsões, ao mesmo tempo que permite encontrar um sentido para a leitura.
- Criar atividades que permitam aos alunos pôr em funcionamento estratégias de previsão e de verificação de hipóteses através de uma leitura independente e autónoma, durante a qual o autor deduz, antecipa e comprova usando os seus próprios conhecimentos e os indícios textuais.
- Trabalhar o texto de forma ativa e crítica, permitindo que o aluno assuma o papel de protagonista na sua interação com o texto, tendo em vista a compreensão do mesmo.

Finalmente, gostaríamos de mencionar o esquema de trabalho de atividades de compreensão leitora proposto por Rosario Hernández (1997: 440) adotado por nós durante a nossa intervenção. A autora propõe, tal como Inês Sim-Sim (2007), a divisão do trabalho de compreensão leitora em três fases:

1. Atividades de pré-leitura – centradas nas estratégias de previsão ou antecipação, recorrendo aos conhecimentos que os alunos já têm sobre o tema. Para tal podemos dar informação de carácter geral sobre o texto ou, por exemplo, pedir aos alunos para se centrarem em aspetos específicos (título, imagens, subtítulos, índice...).
2. Atividades de leitura – nelas o professor tem o papel de guia/orientador; enquanto os alunos realizam as tarefas de forma autónoma (individualmente, em pares ou em grupos). Nesta etapa, os alunos podem ler o texto e atribuir-lhe um título ou relacionar títulos com textos.
3. Atividades de pós-leitura – aqui é quando devemos privilegiar a reflexão sobre o texto, incentivando os alunos a avaliar o seu processo de compreensão. Esta etapa permite, ainda, a presença de atividades que trabalhem outras destrezas, como as de expressão oral ou escrita.

Os alunos parecem aderir bem a este esquema de trabalho, pois permite a criação de uma rotina e de um clima de aprendizagem organizado, para além de proporcionar a aquisição das estratégias de forma progressiva.

Em suma, é essencial que os alunos sintam que há espaço para a reflexão pessoal, para a troca livre de ideias, para as respostas que, mesmo diferentes das sugeridas pelo professor, tocam questões ainda não abordadas, pontos de vista desconhecidos. A repressão leva ao medo e ao silêncio, quebrando o sentido original da leitura que, parece-nos, passa pela criação de laços entre os mundos possíveis e os leitores reais. Igualmente, defendemos que o aluno/leitor deve sentir-se responsável pela

luta a travar contra as dificuldades que encontra ao longo desta “viagem”, uma vez que só ele é capaz de refletir sobre os seus processos de leitura, de modo a identificar e posteriormente corrigir eventuais erros e falhas de compreensão. Só assim chegará a sentir-se senhor das suas leituras e participante de um processo que verdadeiramente o estimula e põe em jogo as suas capacidades. No entanto, é imprescindível ter em conta que as turmas são compostas por grupos de alunos heterogéneos e que essa diferença deve ser equacionada aquando da escolha das práticas pedagógicas a adotar, já que as competências de leitura podem apresentar-se mais ou menos aguçadas segundo as experiências sociais, pessoais e de leitura de cada um, condicionando os ritmos de aprendizagem. Parece-nos importante dizer que se deverá ter cuidado com as possíveis confusões que possam surgir desta “mistura” de sujeitos, porque, neste contexto, os alunos têm em conta não só as suas opiniões, como também as do professor e as dos seus colegas, podendo levar ao aparecimento de interferências de sentido, acabando por causar algum desconforto na hora das intervenções orais (Dionísio, 1990: 115-124).

Capítulo 2 – Prática letiva em regime de estágio pedagógico

1. Exposição da questão-problema em que se baseia o nosso estudo

Do anteriormente exposto, ficou claro, logo na introdução deste trabalho, que a leitura constitui uma das habilidades mais importantes do ser humano, estando presente a todo o momento no nosso dia a dia, dependendo dela, portanto, grande parte das nossas ações. Constatamos, também, que os alunos revelam sérias dificuldades aquando da leitura dos textos e que estes lhes provocam, muitas vezes, sentimentos negativos, como medo e frustração. De facto, para os jovens o livro é com frequência, e como descreve Daniel Pennac, «uma coisa espessa, compacta, denso [...] um objeto contundente [...] É a materialização do tédio» (2010: 21). Cabe-nos a nós, professores, contribuir para alterar esta situação, pois muitas vezes ela é fruto da falta de entendimento da mensagem escrita, da falta de compreensão e, consequentemente, de fruição daquilo que se lê. Ao contrário da língua oral, a aprendizagem da língua escrita exige um ensino explícito e continuado. Assim, o professor «Terá de saber pôr à disposição dos alunos estratégias e instrumentos mentais para que consigam descobrir, no texto, o máximo de informação pertinente» (Duarte, 1995: 250). Acreditamos, por isso, ser necessário ensinar explicitamente os alunos a usar estratégias de leitura para que, auxiliados por estas, sejam capazes de reconstruir os significados contidos nos textos. As estratégias tornam-se, desta forma, em autênticas ferramentas de trabalho, em auxiliares de estudo que não permitem que o aluno se sinta abandonado perante o aglomerado de palavras com que se depara. Estamos, portanto, convictos, de que, com elas, os nossos alunos se sentirão mais seguros, mais capazes e de que os resultados que obterão das suas leituras serão também eles mais satisfatórios.

Nesta linha, este trabalho de investigação-ação teve como alvo o estudo das estratégias de leitura, o ensino explícito das mesmas (de forma a tornar a sua prática consciente e sistemática) e, principalmente, pretendeu concluir quais delas se revestem de maior utilidade para o grupo dos alunos com os quais trabalhamos, para que possamos ter em conta, na hora de planificar e desenhar atividades de compreensão leitora, o parecer dos nossos estudantes. De realçar que tal não significa que a eleição das estratégias por nós escolhidas deva depender apenas das selecionadas pelos estudantes. Como se percebe, seria arriscado submeter todo o nosso trabalho como docentes às opiniões dos jovens com os quais trabalhamos. Significa, sim, valorizar o *feedback* que deles recebemos, com o objetivo de que o nosso trabalho se torne mais reflexivo e completo, pois muitas vezes nos cingimos simplesmente ao universo das teorias e àquilo que pensamos ser o mais acertado e esquecemo-nos de escutar os verdadeiros protagonistas da nossa intervenção.

1.1. Contexto de intervenção

A Escola Secundária de Rio Tinto é a escola sede do agrupamento das Escolas de Rio Tinto N.º3 (AERT3). Este agrupamento dá agora os seus primeiros passos e integra um conjunto de realidades muito diversificadas, uma vez que engloba turmas desde o 5.º ano de escolaridade até ao 12.º ano. Assim, os líderes educativos procuram respeitar as diferenças, já que cada escola promove um conjunto diversificado de projetos, a fim de apoiar o crescimento dos alunos em cada uma das fases da vida. Da mesma forma, o agrupamento de Escolas de Rio Tinto N.º3 (AERT3) tem como objetivo promover a formação e o desenvolvimento equilibrado dos estudantes, qualificando-os, para que possam dar continuidade aos seus estudos, contribuindo para a sua integração no local de trabalho, sempre dentro de um ambiente onde a responsabilidade e a exigência são privilegiados.

Relativamente à escola onde realizei o meu estágio pedagógico, a Escola Secundária de Rio Tinto foi criada pela Portaria de 30 de Junho de 1982 e iniciou as suas atividades no lugar de Chão Verde, onde se manteve durante dez anos. No ano letivo de 92/93, passou a funcionar no edifício situado na Travessa da Cavada Nova. Ao mesmo tempo, alargou o leque de ofertas aos alunos, que puderam passar a frequentar o Ensino Secundário e o Ensino Noturno. Atualmente, oferece já Cursos de Formação e Educação, Cursos Profissionais e Cursos de Formação Complementar.

Recentemente, o edifício sofreu algumas obras de melhoria, o que permitiu a renovação completa dos seus espaços físicos, resultando num lugar amplo, moderno e acolhedor, adaptado às novas tecnologias e totalmente equipado para o efeito. Os alunos que aqui estudam são provenientes de diferentes freguesias, como Rio Tinto, Fânzeres ou Baguim do Monte. Como ex-aluna, parece-me importante acrescentar que a minha experiência enquanto estudante foi bastante positiva, dado que a dedicação dos professores e do pessoal não docente é visível, bem como as boas relações pessoais entre toda a comunidade escolar, permitindo a existência de uma atmosfera muito agradável e propícia ao ambiente de ensino-aprendizagem em que nos encontramos inseridos.

1.2. Breve caracterização das turmas

O nosso estudo foi aplicado a alunos do ensino secundário pelas circunstâncias proporcionadas pelo próprio núcleo de estágio, pois apenas nos foram atribuídas turmas deste nível de escolaridade: 10.º e 11.º anos de Espanhol e 11.º ano de Português. Apesar de também nos terem atribuído uma turma de 12.º ano de Português, decidimos não intervir neste grupo, já que o mesmo inclui alunos candidatos ao ensino superior e, por essa razão, pareceu-nos prudente não interferir com as aulas e a planificação anual da respetiva professora orientadora.

O facto de nos terem sido atribuídas turmas de diferentes níveis, ainda que todas pertencentes ao ensino secundário, levou-nos a refletir criticamente sobre as estratégias usadas em cada uma delas,

tendo em conta os seus níveis de compreensão leitora, os seus interesses e expectativas. Assim, na turma de 10.º ano de Espanhol, e por se tratar de um nível de iniciação (A1), apostamos em textos simples e breves, pois o nível de compreensão leitora na língua estrangeira destes alunos revela-se, como esperado, limitado. Ainda assim, e apesar das suas dificuldades, os alunos revelaram-se muito participativos e empenhados no desenvolvimento das atividades e na aplicação das estratégias propostas.

Já no 11.º ano de Espanhol, e por se tratar de um nível de continuação (A2), foi-nos possível apresentar textos de teor mais elaborado. De facto, os alunos que constituem esta turma são muito participativos e curiosos e, por esta razão, decidimos apresentar textos e estratégias mais desafiantes.

Finalmente, o 11º ano de Português foi, sem dúvida alguma, a turma onde foi possível levar mais longe este trabalho das estratégias de compreensão leitora, permitindo, por exemplo, o trabalho de estratégias de nível crítico que, como já foi referido no ponto 1.4 do primeiro capítulo deste trabalho, parece ser um nível pouco trabalhado nas aulas de língua, ainda que extremamente importante. Na verdade, esta turma é uma turma DELTA e os alunos apresentam um bom nível de compreensão leitora, para além de que todos eles demonstraram ser muito participativos, revelando, igualmente, um forte espírito crítico e uma boa capacidade de argumentação. A este respeito, importa esclarecer que os alunos de turmas DELTA assinam um contrato pedagógico no qual estabelecem metas, sendo a gestão de expectativas acompanhada por um psicólogo. O diretor de turma deve avaliar mensalmente a evolução da qualidade de sucesso e dar *feedback* aos encarregados de educação. Pretende-se melhorar os níveis de desempenho dos alunos, procurando atingir patamares de excelência, aprofundando os seus conhecimentos e competências, tendo em vista a obtenção de resultado ótimos nos exames nacionais.

Todavia, é importante referir que, de forma a atingir o objetivo traçado, isto é, o ensino das estratégias de leitura e a consequente melhoria dos níveis de compreensão leitora dos alunos, seria necessário um acompanhamento prolongado destes estudantes, algo que não foi possível, pelo número reduzido de aulas que nos foram destinadas para o efeito. Na verdade, gostaríamos de ter ensinado e praticado com os alunos um conjunto ainda mais variado de estratégias, utilizando textos de outras tipologias o que, pelas unidades didáticas que nos foram atribuídas, pelos níveis de escolaridade com os quais trabalhamos e pelos temas-alvo dessas mesmas aulas, nem sempre foi possível. O ideal seria, portanto, a possibilidade de dar continuidade ao trabalho que iniciamos ao longo deste ano letivo, pois como recomenda Peña González «Es recomendable que el profesor realice variadas actividades con sus alumnos de manera que ellos se familiaricen con las estrategias de lectura» (2000: 163). Quer isto dizer que, para que os alunos interiorizem e usem de forma sistemática estratégias de leitura, é necessário o treino continuado das mesmas, a sua presença constante nas nossas aulas, um investimento por parte do professor nesse sentido. De facto, se o trabalho das estratégias é inconstante e esporádico, provavelmente os nossos estudantes nunca chegarão a transformá-las em verdadeiras “ferramentas” de estudo, ignorando o seu potencial.

2. Aplicação prática das estratégias promotoras da compreensão leitora

Durante a nossa intervenção pedagógico-didática, e à medida que fomos investigando sobre as estratégias de compreensão leitora, deparamo-nos, como já mencionamos, com diversas tipologias ou, simplesmente, com um elenco de diversas estratégias passíveis de serem utilizadas em contexto de sala de aula. A partir das nossas leituras, empreendemos a compilação de algumas delas, sem optar por uma classificação em particular, ainda que nos tenhamos centrado especialmente nas estratégias cognitivas. Ainda assim, e de forma a materializar toda a informação recolhida, dando-lhe “corpo” em contexto de sala de aula, decidimos agrupar as estratégias selecionadas nas três fases de trabalho da compreensão leitora apontadas por Rosario Hernández (2003), a qual propõe, como já tivemos ocasião de mencionar no ponto 2.2. da segunda parte do primeiro capítulo, a divisão do trabalho de compreensão leitora em três fases: atividades de pré-leitura, atividades de leitura e atividades de pós-leitura.

Nesta linha, as aulas de compreensão leitora planificadas para todas as turmas (tanto de Português como de Espanhol), seguiram sempre este esquema tripartido, de forma a criar um ritmo de trabalho constante em aula, o que permitiu que os próprios alunos soubessem já o que se esperava deles em cada uma das “etapas”. Igualmente, para todas elas criamos uma ficha de compreensão leitora que seguiu o mesmo esquema apresentado e que serviu como material de apoio a todo o trabalho dos alunos (cf. Anexos). A verdade é que estas aulas, totalmente dedicadas à compreensão leitora, se revestiram de um caráter bastante diferente daquele a que os alunos estão habituados. Tal ficou comprovado pois, das primeiras vezes, foi necessário conduzir de perto os alunos para que todos se adaptassem às atividades inovadoras que lhes propúnhamos, bem como ao esquema tripartido da própria aula. Uma das nossas preocupações passou pela tentativa de variar ao máximo as estratégias apresentadas, ainda que algumas tenham sofrido apenas ligeiros ajustes, o qual é também importante para que o estudante se familiarize com as mesmas, como já referimos. Assim, por exemplo, se numa aula pedimos aos alunos que previssem o tema do texto a ler a partir do seu título, na aula seguinte poderíamos pedir que formulassem de novo algumas hipóteses sobre o texto, mas agora a partir de uma imagem.

Importante é também mencionar que tentámos variar tanto quanto possível as tipologias dos textos apresentados, ainda que fosse nosso desejo ter conseguido trabalhar com um *corpus* textual mais diversificado, algo que não foi possível pelos condicionalismos inerentes ao nosso contexto de intervenção, tais como as aulas disponíveis para esse fim, os temas das unidades didáticas ou até o nível de proficiência linguística dos próprios alunos. Por essa razão, a maioria das estratégias trabalhadas foram selecionadas de modo a que a sua aplicação fosse possível a qualquer um dos textos apresentados.

2.1 Intervenção na disciplina de Espanhol

Nas aulas de língua estrangeira, optamos por adaptar as unidades didáticas que nos foram atribuídas, bem como os temas-chave de cada uma delas, ao trabalho das estratégias de compreensão leitora. De facto, dado que cada unidade didática se compunha de duas aulas de 100 minutos, foi-nos possível usar essa primeira aula tendo em conta os nossos objetivos e sem ser necessário solicitar à professora orientadora mais aulas extra para além daquelas que estavam já por ela destinadas. Assim, a primeira aula de cada unidade teve sempre como núcleo central a exploração de um texto relacionado com o tema principal da unidade em questão, de modo a tornar possível o estudo dos demais conteúdos.

A primeira aula dedicada às estratégias de compreensão leitora teve lugar na turma do 11º ano de Espanhol. Das três intervenções que fizemos, elegemos esta turma para a aplicação de duas delas, pois os alunos que a compõem revelam já bons conhecimentos linguísticos, comparativamente à turma do 10º ano, o que permite a exploração de textos de maior complexidade, bem como de um maior número de estratégias.

Uma vez que a unidade didática tinha como tema central as “Relações Pessoais”, decidimos apresentar um texto descritivo sobre esta dimensão da vida social, dado que nos interessava introduzir a temática principal, dotando os alunos de informação relevante sobre a mesma.

Como atividade de pré-leitura (cf. Anexo 1) e de forma a motivar os alunos para a leitura do texto, os estudantes tiveram que analisar a capa do dossiê em que o texto se inseria, bem como a nota informativa que o acompanhava. Estas estratégias permitiram contextualizar os alunos sobre o texto em questão, provocando a formulação de hipóteses sobre o seu conteúdo.

Já na fase de leitura (cf. Anexo 2), os alunos leram o texto silenciosamente pois, como já referimos em capítulo anterior, esta modalidade é a preferível quando o nosso propósito é a compreensão. Para além disto, esta primeira abordagem direta ao texto permitiu uma visão geral do *input* apresentado, a comprovação das hipóteses formuladas previamente e a identificação da tipologia textual. Finalizado o momento da leitura, os alunos apresentaram as suas dúvidas de vocabulário e as mesmas foram esclarecidas sempre a partir do contexto em que se inseriam, uma vez que os alunos tinham já conhecimentos suficientes sobre o idioma para o fazer com sucesso.

Relativamente às atividades de leitura propriamente ditas, estas dividiram-se em quatro questões. As duas primeiras foram realizadas individualmente e consistiram em identificar o tema do texto e em destacar as suas palavras/expressões-chave, o que facilitou a identificação das ideias principais de cada parágrafo. Para tal, foi previamente explicado aos alunos a diferença entre tema e ideia principal, bem como as estratégias que deveriam aplicar de forma a permitir a distinção entre os dois conceitos, o que, na opinião dos alunos, se revelou bastante útil, já que confessaram não o saberem fazer ao longo da aula dedicada ao ensino e aplicação da estratégia referida. As duas últimas atividades foram realizadas em pares e, para isso, atribuímos a cada um deles um parágrafo do texto. Assim, cada par ficou encarregue de preparar pelo menos duas perguntas para apresentar ao resto dos colegas e de

propor um novo título para o texto, dando azo à sua criatividade. O facto de termos variado o tipo de agrupamento, nesta como nas demais aulas, deve-se à necessidade de diversificar o esquema de trabalho, evitando os momentos de monotonia e, ainda, pelo tempo disponível, já que o texto era um pouco longo e uma das nossas preocupações foi sempre o cumprimento da planificação, de forma a realizar com os alunos todas as estratégias propostas.

Finalmente, como atividade de pós-leitura (cf. Anexo 3), demos oportunidade aos alunos de debaterem sobre as ideias apresentadas ao longo do texto a partir de umas linhas de leitura, pelo facto de a turma ser constituída por alunos bastante curiosos e participativos. Pensamos, por isso, que esta seria uma boa oportunidade para que cada um se sentisse livre para, a partir da leitura do texto e da nova informação recebida, apresentar os seus pontos de vista.

A segunda intervenção na disciplina de Espanhol teve como público-alvo os alunos do 10º ano e, nesse sentido, as atividades e o próprio texto selecionado tiveram de ser adaptados ao nível inicial em que a turma se encontrava. Desta vez o tema principal da nossa unidade didática era “A Rotina Diária” e, nesse sentido, pretendíamos que os alunos, no final das duas aulas dessa semana, fossem capazes de descrever corretamente um dia típico das suas vidas. Assim, optamos por adaptar um texto descritivo da rotina de um adolescente, por o mesmo nos parecer bastante acessível e, também, pela sua curta extensão.

Como atividade de pré-leitura, apresentamos algumas perguntas relacionadas com o texto em questão (¿Cuáles son tus hábitos? ¿Qué haces normalmente por la mañana? ¿Y por la tarde después de comer?), para que os alunos pudessem prever o seu tema, bem como o da unidade, já que ambos se encontravam intimamente ligados. Ainda antes da leitura do texto, os alunos estabeleceram a correspondência entre algumas imagens e as respetivas expressões relacionadas com o vocabulário da rotina diária e que surgiam no texto em estudo, facilitando, assim, a leitura posterior do mesmo (cf. Anexo 4).

Depois da leitura silenciosa, os estudantes iniciaram as atividades de leitura (cf. Anexo 4), comprovando, num primeiro momento, se o texto correspondia às expectativas iniciais relativamente ao seu conteúdo. De seguida, propuseram um título para o texto, uma vez que este foi previamente retirado, sendo de referir que as respostas dos alunos se aproximaram do título original. Individualmente, os alunos realizaram a atividade seguinte, a qual consistia em analisar e selecionar a informação relevante, para resolver um exercício de verdadeiro e falso. Neste momento, foi-lhes dito que as questões não permitiam uma reprodução literal do texto, já que foi nosso intuito levar os alunos a esforçarem-se um pouco mais do que o habitual em atividades deste tipo, ainda que tenhamos tido em conta o nível inicial dos alunos, o que não nos permitiu aumentar o grau de exigência como gostaríamos. Assim, por exemplo, relativamente à informação explícita no texto sobre a personalidade da personagem principal (“Es una persona simpática”), a afirmação por nós criada foi: “Carlos es una persona agradable”, ou seja, os alunos teriam que entender que “agradable” e “simpática” são palavras

sinónimas. O mesmo se aplica com o vocábulo “temprano” usado numa das afirmações que em momento algum surge no texto, obrigando os alunos a deduzir pelo que leram se realmente o protagonista se deita ou não cedo, com a ressalva de que aqui se tiveram em conta os hábitos dos horários dos portugueses. Para além disto, os alunos deveriam sublinhar a parte do texto em que se basearam para responder às afirmações. A atividade seguinte consistiu em selecionar e classificar a informação recolhida numa tabela desenhada para o efeito, centrando a atenção nas expressões de frequência, conteúdo fundamental dentro da unidade didática em questão. Optamos, ainda, pelo trabalho de alguns marcadores discursivos, uma vez que estes surgiam no texto, em especial os estruturadores de informação (primero, luego, después,...), o que nos permitiu chamar a atenção dos alunos para a sua importância na construção da coesão e da organização textual. Já em pares, os alunos tiveram de selecionar e de transferir informação do texto de forma a completarem o horário da rotina da personagem principal, estratégias que também permitiram a introdução de um dos conteúdos chave da unidade: a hora.

A fase de pós-leitura (cf. Anexo 5) foi aproveitada para apresentar o paradigma dos verbos que nos permitem falar das nossas rotinas diárias, utilizando comunicativamente todos os conteúdos aprendidos ao longo dessa aula, como o vocabulário da rotina, os verbos reflexivos, a estrutura da hora, os marcadores discursivos e os advérbios e expressões de frequência. Este momento funcionou, para além disso, como “simulacro” daquilo que os alunos deveriam fazer na tarefa final do dia seguinte.

A última intervenção nas aulas de língua estrangeira teve de novo lugar na turma de 11º ano. O facto de o tema para estas duas aulas de 100 minutos ter sido a “Saúde” deixou-me bastante motivada, já que é uma das minhas temáticas de eleição. Contudo, as minhas expectativas iniciais revelaram-se em desacordo com os objetivos reais do manual adotado, já que, ao contrário do que inicialmente previ, o mesmo não se centrava em problemáticas tradicionais. Na verdade, o manual do 11º ano propõe a reflexão sobre as novas doenças tecnológicas e, ainda que à partida tenha tido alguma dificuldade em criar as minhas planificações, rapidamente percebi que o tema não podia ser mais atual e adequado às idades dos meus alunos. De facto, hoje, mais do que nunca, vivemos num mundo cercado de aparelhos digitais que, se indevidamente utilizados, podem prejudicar as relações pessoais e familiares, causando, em casos extremos, verdadeiras doenças e fobias. Nesta linha, a eleição do texto escolhido passou por um artigo de carácter expositivo/informativo, mais concretamente uma notícia de atualidade, de acordo com o *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, que apresenta e caracteriza uma das doenças tecnológicas do momento: o “tecnoestrés”.

De forma a criar um estado de interesse relativamente ao texto, despertando a motivação face ao mesmo, decidimos projetar uma imagem ilustrativa (cf. Anexo 6) da dependência das novas tecnologias, bem como dos seus efeitos negativos para a nossa saúde física e mental. A partir dela, os alunos foram incentivados a dizer tudo aquilo que a imagem lhes sugeria, tentando, posteriormente, antecipar o conteúdo do texto a ser lido. Para além disso, foi-lhes pedido que centrassem a sua atenção

no título do texto (Tecnoestrés, enfermedad de la era tecnológica) e que, a partir dele, respondessem a algumas perguntas (cf. Anexo 7), as quais lhes permitiram ativar os seus conhecimentos prévios sobre o tema em foco (¿Para qué voy a leer este texto? ¿Cuál será el tema y qué sé sobre él? ¿Qué pistas me da el título sobre su contenido? ¿Cuál creo que es su propósito comunicativo?).

Tal como nas aulas anteriores, os alunos empreenderam a leitura do texto em silêncio e, desta vez, foi-lhes pedido que, à medida que o faziam, sublinhassem a informação mais importante de cada parágrafo, tomando também algumas notas à margem, como comentários sobre o que iam lendo, dúvidas para colocar no final sobre palavras desconhecidas, ideias que não tivessem ficado claras. No final, e como habitual, os alunos comprovaram se as hipóteses formuladas antes da leitura se confirmaram, justificando as suas decisões. Uma vez que estes alunos já possuíam um nível de proficiência linguística superior ao dos alunos do 10º ano, todas as dúvidas de vocabulário foram mais uma vez esclarecidas usando o contexto, verificando-se que esta estratégia de facto funcionou, pois quando os alunos a punham em prática, ainda que incentivados pela docente, conseguiam desvendar o significado da palavra desconhecida. Depois de a cada par ter sido atribuído um parágrafo do texto, os estudantes sintetizaram por pontos as suas ideias principais. Para tal, e como estratégia adicional, foi-lhes indicado que as palavras e expressões anteriormente assinaladas poderiam, neste momentos, ser-lhes de grande ajuda. À semelhança da primeira experiência destes alunos em aulas deste tipo, tiveram de preparar de novo uma pergunta sobre esse mesmo trecho do texto, com a variante de que, desta vez, lhes pedimos que respondessem à pergunta por eles criada, o que ajudou a comprovar se esta tinha, de facto, sido bem formulada. Já num segundo momento desta fase de leitura, e desta vez individualmente, os alunos tiveram que substituir os marcadores discursivos destacados a negrito no texto, tendo em vista o mesmo objetivo apontado para a realização desta estratégia na turma do 10º ano: variar o seu repertório de elementos de ligação das orações, evitando o uso repetitivo das mesmas estruturas, sublinhando igualmente a sua importância para a coesão textual. A estratégia da paráfrase foi também incluída pela primeira vez nas aulas de língua estrangeira por esta turma ser já capaz de a aplicar eficazmente, estratégia que, por sua vez, ajuda a perceber se os alunos realmente entenderam o conteúdo do texto, podendo até, a nosso ver, transformar-se em estratégia metacognitiva, uma vez que permite o controlo da própria compreensão. Finalmente, decidimos voltar a pedir aos alunos que propusessem um novo título para o texto, já que normalmente aderem bem a este tipo de desafios, desenvolvendo a sua criatividade e espírito crítico (cf. Anexo 7).

Por fim, a fase de pós-leitura (cf. Anexo 7) deu azo à realização de um diálogo conjunto com os alunos, a partir de umas perguntas colocadas pela docente e que tiveram como propósito fomentar a reflexão e discussão sobre alguns pontos importantes abordados ao longo do texto, relacionando-os com as vivências pessoais dos alunos. Para além disso, e já na fase final desta etapa, foi possível recuperar o paradigma do modo imperativo na sua função de conselho, já que os alunos tiveram de apresentar as suas próprias recomendações às pessoas que sofrem da doença tecnológica aprendida na

aula daquele dia, o que, mais uma vez, acabou por ser uma preparação da tarefa final da aula seguinte, durante a qual teriam que realizar uma atividade semelhante.

2.2. Intervenção na disciplina de Português

Relativamente às turmas de Português, de forma a ser possível a aplicação do nosso estudo, tivemos de solicitar à professora orientadora algumas aulas extra, a qual, muito prontamente, nos concedeu duas aulas de 100 minutos para além das previstas. Decidimos, como já tivemos ocasião de indicar, intervir junto dos alunos do 11º ano de escolaridade.

Uma vez que a turma se preparava para iniciar o estudo da obra *Os Maias*, e de forma a despertar o seu interesse para a leitura da mesma, determinamos utilizar um artigo de apreciação crítica da autoria do Professor Carlos Reis, já que, pelo seu tema principal (a problemática em torno das tentativas de adaptação televisiva do romance) nos pareceu interessante e pertinente, especialmente num momento em que a adaptação cinematográfica levada a cabo pelo realizador João Botelho⁶ ainda se encontra bem viva na memória dos estudantes. Para além disso, vimos já, no ponto 2.1. do primeiro capítulo deste trabalho, que a utilização de textos autênticos/reais favorece a compreensão leitora. Tendo tudo isto em vista, desenhamos duas aulas de cinquenta minutos, sendo que a primeira se iniciou, à semelhança das aulas anteriores, com uma pequena fase de pré-leitura (cf. Anexo 8) destinada a levar os alunos a elaborar hipóteses a partir do título do texto, bem como a expressar as ideias que, de forma natural, este lhes sugeria, prevendo, ainda, o seu género textual. Tal permitiu demonstrar que o conhecimento do género textual influencia a compreensão obtida, já que determina os objetivos de leitura, dando pistas sobre as estratégias de compreensão que devemos aplicar ao lê-lo, visto que cada texto exige diferentes habilidades. De forma a contextualizar a leitura, os alunos leram, ainda, uma pequena nota informativa sobre o autor, o que lhes permitiu expressar a sua opinião sobre a fidedignidade da fonte na parte final da aula.

Iniciada a fase de leitura propriamente dita (cf. Anexo 8), os alunos leram silenciosamente o texto proposto, tendo em conta algumas perguntas que lhes serviram como forma de autoquestionamento, favorecendo a eficácia da leitura. Seguidamente, a turma foi dividida em pares e a realização da ficha de trabalho foi levada a cabo a partir deste tipo de agrupamento, não só pelo facto de o texto ser bastante extenso e, desta forma, se agilizar o tratamento do mesmo, mas também como meio de dinamizar a aula, motivos idênticos aos apontados anteriormente. Assim, nesta primeira aula, os pares iniciaram a realização das atividades propostas, as quais consistiam em identificar o tema e o género textual do texto em estudo, comprovando as hipóteses formuladas previamente à leitura, e em identificar e sublinhar as ideias-chave de cada parágrafo, identificando a sua ideia principal e formulando perguntas sobre ele. Este trabalho teve continuidade na segunda aula, a qual retomou a realização das estratégias propostas, a saber: parafrasear um excerto do texto; identificar

⁶ *Os Maias*, um filme de João Botelho a partir da obra de Eça de Queirós, Ar de Filmes, 2014.

marcadores/conectores discursivos e substituí-los por outros de sentido equivalente e, finalmente, propor um título diferente para o texto apresentado.

A fase de pós-leitura (cf. Anexo 8) serviu o objetivo de trabalhar algumas estratégias de nível crítico. Esta fase revestiu-se de grande importância, dado que nela os alunos foram chamados a avaliar o texto que leram, emitindo juízos sobre a sua estrutura, o seu conteúdo, aceitando ou recusando os argumentos e as opiniões do autor, apresentando para tal justificações fundamentadas. Na verdade, a leitura crítica tem um carácter avaliador e nela intervêm a formação do leitor, o seu critério e o conhecimento do lido. Como já referimos, os processos cognitivos que são exigidos pela compreensão crítica são de maior complexidade do que os que se dão nos níveis anteriores e, por essa razão, decidimos trabalhá-los mais aprofundadamente com a turma, já que era claro o seu interesse em ir mais além. Desta forma, os alunos utilizaram a sua capacidade de análise, síntese, juízo crítico e valoração.

A segunda aula destinada ao trabalho das estratégias de compreensão leitora com os alunos do 11º ano inseriu-se dentro da mesma sequência de aprendizagem da aula anterior. De facto, os alunos tinham já iniciado a leitura da obra na íntegra e encontravam-se, na altura, a explorar alguns dos seus principais capítulos nas aulas de Português. Decidimos, por isso, propor aos estudantes a leitura e interpretação de um excerto de *Os Maias* relativo ao tema da educação. A eleição do texto prende-se, também, com a necessidade de variar a tipologia textual trabalhada anteriormente com a turma, já que, desta vez, contactaríamos com um texto narrativo, mais propriamente com um romance.

À imagem das vezes anteriores, a primeira aula de cinquenta minutos iniciou-se com uma pequena fase de pré-leitura (Anexo 9), destinada a levar os alunos a realizar previsões a partir de uma imagem que se encontrava nos seus manuais, bem como a expressar as ideias que esta lhes suscitava, criando uma “chuva de ideias”, a partir da qual formularam hipóteses sobre o possível tema do excerto. Para além disto, e como os estudantes tinham já contactado com outras passagens, se não mesmo com a obra na íntegra, a docente incentivou os alunos a ativar os seus conhecimentos prévios, pedindo-lhes que identificassem o género textual em que a obra se enquadra e que partilhassem os seus conhecimentos sobre o seu autor e sobre outros excertos lidos.

Iniciada a fase de leitura propriamente dita (cf. Anexo 9), os alunos leram o texto silenciosamente, sublinhando os aspetos que lhes pareceram essenciais e registando algumas notas na margem (comentários sobre o que iam lendo, dúvidas para colocar no final, etc.). Finalizada a leitura, os estudantes referiram se as hipóteses que formularam se confirmaram e, por fim, foi-lhes pedido que atentassem nas palavras cujo significado desconheciam, tentando desvendar o seu sentido pelo contexto. As restantes atividades foram realizadas de forma individual, de forma a variar o tipo de agrupamento. Assim, cada aluno elaborou o quadro sinóptico do excerto apresentado, pois esta estratégia permite distinguir os momentos fulcrais do texto em estudo. De forma a pôr em prática estratégias de nível literal, procederam à identificação das personagens, do tempo e do espaço do relato

e à caracterização de Carlos e Eusebiozinho, demonstrando, ainda, que estas duas figuras apresentam características que as opõem. Tais atividades pareceram-nos adequadas à tipologia textual em causa, já que, nos textos narrativos,

As principais componentes narrativas são as personagens, que têm objetivos e motivos para realizar determinados actos; os contextos espacial e temporal em que ocorrem os eventos; a existência de problemas, conflitos ou complicações com que se confronta a principal personagem; a trama, a série de episódios descritos segundo uma estrutura discursiva que provocam a resolução da complicação. (Sim-Sim, 2007: 35)

Todo o trabalho iniciado nesta primeira aula teve seguimento nos segundos cinquenta minutos e nesta parte final os alunos retomaram a realização das atividades propostas, a saber: fazer apreciações sobre o uso de elementos gramaticais (discurso indireto livre, típico do estilo queirosiano), formular perguntas sobre o texto e apresentá-las aos colegas e propor um título para o excerto apresentado.

A fase de pós-leitura (cf. Anexo 9) serviu mais uma vez o objetivo de trabalhar algumas estratégias de nível crítico, ao mesmo tempo que permitiu ampliar o estudo do tema principal presente no excerto: a educação n'Os *Maias*. Esta fase teve como atividade principal a realização de um debate e este desenvolveu-se a partir do mote: Educação portuguesa vs. Educação inglesa - vantagens e desvantagens. Nesta fase, pretendeu-se que os alunos refletissem e dialogassem sobre o lido, relacionando o texto com os seus pontos de vista e conhecimentos do tema. Para além disso, tornou possível a integração de outras destrezas, utilizando o texto como trampolim para desenvolver outras atividades, neste caso, como forma de desenvolver a expressão oral. Também estes alunos aderem muito bem a atividades deste tipo, pois a turma é composta por jovens com um espírito crítico já muito desenvolvido.

De referir que todas as atividades acima descritas permitiram pôr em funcionamento importantes estratégias de leitura que foram, no decorrer das aulas, explicitadas pela docente, para que os alunos se tornassem cada vez mais conscientes da sua utilização e da utilidade que as mesmas poderão ter durante as suas leituras futuras. A verdade é que muitas delas se repetiram, quer na própria turma, quer em turmas diferentes. Tal deve-se ao facto de nos parecer fundamental deixar tempo para que os estudantes se familiarizem com cada uma delas, bem como com o esquema de trabalho em aula que apresentamos. Por essa razão, optamos por repetir umas e alterar outras, incluindo algumas variantes que permitissem a quebra da monotonia.

2.3. Sistematização e comentário sobre as estratégias utilizadas

Relativamente às estratégias de pré-leitura, as estratégias trabalhadas foram as seguintes:

- Ativar conhecimentos prévios sobre o autor, a obra, a tipologia textual;
- Formular hipóteses sobre o conteúdo do texto, a sua tipologia, o seu autor, etc., a partir da capa, de uma nota informativa, da discussão proporcionada por questões relativas ao texto, de uma ilustração, etc.;
- Elaborar uma “chuva de ideias” a partir de uma imagem;
- Relacionar imagens com expressões (trabalho prévio do vocabulário).

Como já tivemos ocasião de referir, esta primeira fase de leitura é fundamental e nela os alunos sentem-se livres para expor as suas ideias, as suas expectativas, para entrar neste jogo de adivinhação e de formulação de hipóteses. De sublinhar que «todas as atividades de previsão sobre o texto são habitualmente consideradas como boas atividades de preparação para a leitura» (Nessel, 1988 cit. por Giasson, 2000: 240) e talvez por isso esta estratégia (Fazer previsões a partir do título) tenha sido uma das mais apreciadas pelo conjunto dos nossos alunos (cf. Gráfico relativo às preferências dos alunos relativamente às estratégias de compreensão leitora). De facto, as previsões exigem processos cognitivos de nível elevado que permitem a realização de inferências, de possibilidades e de juízos de valor (Giasson, 2000: 240). Esta é, portanto, uma fase preparatória, um espaço prévio à leitura onde os estudantes se preparam para iniciar a descoberta da mensagem escrita, evitando desta forma o choque tantas vezes sentido quando os textos são apresentados sem qualquer contextualização. Para isto é necessário criar um clima de confiança na sala de aula e não desvalorizar à partida nenhuma intervenção, pois este é o momento para a livre geração de ideias ainda que, mais tarde, estas tenham de ser confirmadas a partir do conteúdo real do texto.

Ao longo da concretização das estratégias de pré-leitura, é importante conduzir os alunos em direção aos mais variados elementos que, à partida, lhes poderão dar alguma informação sobre o texto a ler, o seu conteúdo ou até mesmo a tipologia em que se insere, como a capa, o título, os subtítulos ou as ilustrações. Igualmente, devemos tentar que os alunos partilhem o que já sabem sobre o tema em questão, o autor, a tipologia textual, pois tudo isto vai influenciar a atitude adotada face àquele texto em particular. Ao fazê-lo, estamos a valorizar os seus conhecimentos da vida e do mundo, demonstrando-lhes que estes são fundamentais no decorrer do processo de compreensão.

Relativamente à última estratégia de pré-leitura enumerada, convém apenas dizer que, por norma, optamos por trabalhar o vocabulário em contexto, ou seja, incentivando o aluno a tentar chegar ao significado das palavras desconhecidas pelo contexto em que se inserem, já que em situações em que os alunos não possuam outros auxiliares, como os dicionários ou a própria ajuda do professor, esta pode ser a única maneira de o aluno ultrapassar a sua dificuldade. Ainda assim, e como defende Encina

Alonso «Si existen palabras clave para realizar la actividad, estas deben haber sido trabajadas de antemano» (2012: 104). De facto, na aula dedicada às estratégias de compreensão que teve lugar na turma de 10º ano de Espanhol, decidimos seguir esta proposta, já que, como esclarecemos em momento anterior, os alunos deste grupo revelavam ainda conhecimentos linguísticos limitados e, por isso, muitos deles deixavam transparecer dificuldades acrescidas aquando da leitura dos textos. Assim, optamos por apresentar as unidades léxicas fundamentais do texto em questão antes da leitura propriamente dita, desenhando uma atividade durante a qual os alunos deveriam relacionar as palavras/expressões com a imagem correspondente. A componente visual é aqui também muito importante, ajudando os alunos a memorizar com mais facilidade o vocabulário trabalhado. Com efeito, esta estratégia revelou-se muito produtiva, pois quando os alunos leram o texto já não tiveram tantas dificuldades em compreendê-lo, uma vez que já conheciam a maior parte do vocabulário que, como sabemos «es clave en la comprensión lectora» (Encina, 2012: 103). Contudo, convém ter em consideração que, nos últimos anos, alguns autores chamaram a atenção para o facto de a utilização do contexto como meio de aquisição do vocabulário poder variar de uma palavra para a outra e que, portanto, este apenas poderia dar uma informação limitada sobre o significado da nova palavra encontrada. Estes autores alegam, assim, que é difícil encontrar um contexto que proporcione informações completas sobre a palavra em questão. No entanto, e «Para responder a esta objecção, devemos lembrar que a aquisição do vocabulário do aluno através da leitura se faz de modo gradual, por repetidos encontros com a mesma palavra em contextos diferentes» (Giasson, 2000: 259). Em síntese, devemos incentivar os alunos a ler textos o mais diversificados possível, para que possam aproximar-se a palavras novas em diferentes textos e situações, visto que «o contexto nem sempre é suficiente para que o leitor descubra o sentido de uma palavra nova numa única ocorrência» (Giasson, 2000: 261).

Numa segunda fase, ou seja, na fase de leitura propriamente dita, os alunos puseram em prática as seguintes estratégias:

- Ler silenciosamente.
- Comprovar hipóteses formuladas antes da leitura.
- Distinguir assunto de ideia principal.
- Identificar e caracterizar personagens, tempo e espaço do relato (texto narrativo).
- Fazer apreciações sobre o uso de elementos gramaticais (como o uso do discurso indireto livre em *Os Maias*).
- Propor um novo título para o texto.
- Reconhecer o género textual e os seus elementos constituintes.
- Tomar notas durante a leitura.
- Destacar as palavras e/ou expressões-chave.
- Formular e responder a perguntas.

- Sublinhar.
- Deduzir o significado de palavras desconhecidas pelo contexto.
- Elaborar um quadro sinóptico.
- Analisar e seleccionar informação para responder a questões de verdadeiro ou falso.
- Identificar marcadores discursivos e substituí-los por outros de sentido equivalente.
- Transferir informação do texto.
- Parafrasear.

Relativamente às estratégias apresentadas, gostaríamos de esclarecer alguns pontos que nos parecem importantes no que diz respeito a algumas delas:

- Uma estratégia extremamente importante e que muitas vezes se ignora é a própria leitura silenciosa, uma vez que «Está demonstrado (...) que um aluno que lê um texto em voz alta, perante um grupo, terá menos hipóteses de o compreender bem do que se fizer uma leitura silenciosa» (Holmes, 1985 cit. por Giasson, 2000: 42), ficando assim demonstrado que ler em silêncio deve ser a prática privilegiada. De facto, ao ler silenciosamente o aluno pode seguir o seu próprio ritmo, decidindo, por exemplo, que partes exigem mais a sua atenção e aquelas que, pela sua natureza, não lhe oferecem grande resistência, ações não permitidas pela leitura em voz alta. Muitos alunos reconheceram as vantagens desta modalidade, como se comprovou a partir da leitura dos seus comentários ao longo do preenchimento dos questionários criados para o efeito e cujas respostas apresentaremos em momento posterior. Esta é, ainda, uma das estratégias mais seleccionadas (cf. Gráfico relativo às preferências dos alunos relativamente às estratégias de compreensão leitora).
- A comprovação das hipóteses formuladas previamente à leitura é igualmente fundamental, ainda que tenhamos observado que os alunos parecem não ter consciência desse facto (cf. Gráfico relativo às preferências dos alunos relativamente às estratégias de compreensão leitora), pois ao longo deste processo de previsão os estudantes baseiam-se, num primeiro momento, apenas nos seus conhecimentos e experiências e em alguns indícios proporcionados pelo próprio texto. É, pois, necessário que, após a leitura, se confirmem ou corrijam as hipóteses levantadas, justificando com a informação real proporcionada pelo texto.
- O ensino da distinção entre tema e ideia principal revelou-se uma estratégia bastante útil e reconhecida pelos alunos que, tal como já tivemos oportunidade de mencionar, revelam dificuldades aquando da diferenciação destes dois conceitos.
- A identificação e caracterização de personagens, tempo e espaço de um relato é particularmente pertinente quando trabalhamos com textos narrativos, dado que estes elementos são característicos desta tipologia textual.
- A apreciação de elementos gramaticais permitiu, neste caso em particular, chamar a atenção dos alunos para uma técnica muito usada por Eça de Queirós na sua escrita e em particular na

obra em estudo (*Os Maias*). É, por isso, fundamental, fazer ver aos alunos o porquê da sua utilização pelo autor e os efeitos criados a partir dela, ainda que esta estratégia tenha sido uma das menos votadas (cf. Gráfico relativo às preferências dos alunos relativamente às estratégias de compreensão leitora). Para além disso, esta estratégia pertence ao nível crítico dentro dos níveis de compreensão leitora propostos por Rimari (2014b: 5), constituindo uma oportunidade para trabalhar esta dimensão tão pouco usual nas nossas aulas.

- Ao propor um novo título para o texto, os alunos põem igualmente em funcionamento uma estratégia de nível crítico, desenvolvendo a sua criatividade. Por outro lado, demonstram que perceberam o conteúdo do que leram, resumindo no título o tema central do texto. É importante, contudo, tornar o aluno consciente desta realidade e da utilidade do uso desta estratégia.
- A identificação da tipologia textual e dos seus elementos constituintes é, como já referimos, fundamental nas nossas leituras e influencia a forma como lemos os textos, pois

Al acercarse a un texto, la identificación del género al que este pertenece posibilita el reconocimiento de unos paradigmas, que agilizan extraordinariamente la selección de la información, la captación de su función y de su contenido esencial, la predicción de hipótesis sobre el desarrollo, la relación con el emisor-autor, la forma de acercamiento e incluso la actitud crítica, curiosa, neutra, divertida o poética que requiere el texto. (Fernández, 2005: 4)

Será, pois, necessário tornar os alunos conscientes desta realidade, já que a maioria aponta esta estratégia como uma das menos úteis (cf. Gráfico relativo às preferências dos alunos relativamente às estratégias de compreensão leitora).

- A tomada de notas ao longo da leitura é uma estratégia que podemos considerar como metacognitiva, uma vez que são estas as que «permiten tomar consciencia del proceso de comprensión y monitorearlo» (Rimari, 2014b: 6). Para além disso, e segundo Sonsoles Fernández (2005: 7), procedimentos como o sublinhado e a tomada de notas auxiliam os alunos a reconstruir o sentido do texto, ajudando-os a memorizar a informação relevante. Esta estratégia pretende incentivar os alunos a apontar, durante as suas leituras, aspetos que lhes pareçam pertinentes, como comentários sobre o que vão lendo ou dúvidas para colocar no final e é especialmente útil em textos longos, visto que, desta forma, os alunos não correm o risco de se esquecerem do que o texto lhes suscitou ou das perguntas que desejam fazer uma vez terminada a leitura. Igualmente, a tomada de notas implica ativamente o aluno enquanto lê e ajuda-o a discriminar o essencial do acessório, tonando mais fácil a localização da informação mais relevante, à qual poderá ter de voltar mais tarde (Giasson, 2000: 122).
- Inês Sim-Sim, propõe algumas formas de autoquestionamento do aluno que este deve empreender durante a sua leitura (2007: 18). Esta estratégia parece-nos bastante eficaz, pois

desta forma o aluno sente-se apoiado e sabe que pistas seguir para chegar a compreender o conteúdo do texto. Estas autoperguntas funcionam como uma espécie de roteiro de leitura, assinalando pontos importantes a ter em consideração. Assim, ao longo da leitura do artigo de apreciação crítica do Professor Carlos Reis, os alunos foram incentivados a colocarem a si mesmos as seguintes perguntas:

- O que posso ler mais depressa e o que devo ler com mais atenção?
- O que não preciso de ler?
- O que tenho de reler?
- De que imagens me lembro quando leio o texto?
- Qual a informação mais importante deste parágrafo?
- Não percebo bem esta palavra. Será que o contexto em que se insere me dá alguma pista?
- Que informação devo destacar (sublinhando ou colocando notas ao lado do texto) para mais facilmente me lembrar ou localizar mais tarde?

Do mesmo modo, na última unidade didática lecionada na turma de 11º ano de Espanhol, os alunos, antes da leitura do texto, deveriam responder às seguintes perguntas:

- ¿Para qué voy a leer este texto?
- ¿Cuál será el tema y qué sé sobre él?
- ¿Qué pistas me da el título sobre su contenido?
- ¿Cuál creo que es su propósito comunicativo?

De destacar que a primeira pergunta se revela de grande importância, já que é fundamental que o aluno encontre sentido para a leitura que realiza. De facto, e como defende Solé, «Sólo cuando comprendemos el propósito de lo que vamos a hacer (...) podemos afrontar el reto que supone (...) comprender» (1996: 3).

- Ao destacar as expressões/palavras-chave, os alunos aprendem a discriminar a informação relevante da secundária, podendo ainda ajudar na realização de outras atividades de leitura como o sublinhado ou a formulação de perguntas sobre o texto, bem como as respostas às mesmas. De referir que esta estratégia foi considerada uma das mais úteis pela maioria dos nossos estudantes.
- Relativamente à formulação de perguntas, Davey e McBride (1986 cit. por Fernández, 2010: 161) consideram que esta estratégia ajuda o leitor no processamento ativo do texto, na supervisão da compreensão e na ativação dos conhecimentos prévios já que permite, entre outros aspetos:
 - O processamento profundo da informação, visto que as boas perguntas exigem do leitor uma compreensão mais ativa, implicando-se numa análise detalhada do texto e dedicando maior atenção às ideias principais, proporcionando informação relevante;
 - A autoavaliação da compreensão, pois os leitores treinados na estratégia de geração de perguntas ativam a sua autoconsciência sobre a compreensão, já que, ao formular

e ao responder às próprias questões, os espaços vazios na compreensão são mais facilmente detetados e corrigidos;

- A familiarização dos leitores com a tarefa intimamente relacionada com a estratégia da formulação de perguntas, ou seja, a de responder a essas questões. De notar que a identificação das ideias principais tem grande peso na hora de se responder às perguntas formuladas;
- Tomada de consciência por parte do leitor da aceitabilidade das suas perguntas e das suas respostas, bem como das relações entre ambas.

Ainda segundo o mesmo autor, no ensino desta estratégia devemos, em primeiro lugar, ensinar aos alunos a gerar perguntas similares às dos manuais ou às colocadas pelos professores, já que, quando o objetivo é desenvolver uma nova estratégia de compreensão, o sujeito deve saber formular questões que possam ser respondidas a partir da informação disponibilizada pelo texto. Mais tarde, e à medida que os alunos interiorizam esta estratégia, podemos introduzir perguntas baseadas nos seus conhecimentos, o que lhes permitirá ir para além da informação disponível (Fernández, 2010: 161).

- Como já explicamos, a estratégia do resumo «es una habilidad que se desarrolla con la práctica y la experiencia»...» (Rimari, 2014b: 8). Dado que não dispusemos de aulas suficientes para desenvolver adequadamente esta estratégia, optamos por pedir aos alunos que, em alternativa, sintetizassem as ideias principais do texto (a maioria das vezes centrando-se num parágrafo específico), organizando a informação por tópicos ou, como neste caso concreto, em quadros sinópticos, também por esta ser uma atividade proposta pelo próprio manual da disciplina do 11º ano de Português. Esta alternativa pareceu funcionar, já que esta estratégia (Sintetizar as ideias principais) foi a mais assinalada pelo conjunto dos alunos (cf. Gráfico relativo às preferências dos alunos relativamente às estratégias de compreensão leitora).
- Relativamente às perguntas de verdadeiro ou falso, é importante que estas sejam bem formuladas, porque, caso contrário, «se puede responder por casualidad y sin haber entendido el texto» (Encina, 2012: 116). Para evitar que tal aconteça, devemos apresentar sempre uma terceira opção. «Además, es importante que escriban una justificación, es decir, que se remitan a la parte del texto donde han encontrado esa información» (Encina, 2012: 116), por isso também nós tivemos em conta estas indicações aquando da preparação de uma atividade deste tipo para a turma de 10º ano de Espanhol.
- A identificação e substituição dos marcadores discursivos por outros de sentido equivalente é uma estratégia que nos parece fundamental, pois ao usá-la os alunos tornam-se conscientes da importância destes elementos para a construção da coesão textual. De facto, estes «elementos son justamente los que engarzan en discurso, (...) son como los indicadores de una carretera que facilitan llegar a buen puerto, al que no conoce el camino»

(Fernández, 2005: 8). Esta estratégia torna-se, de facto, pertinente, pois como lembra a autora, regra geral os alunos conhecem um número muito reduzido de marcadores, o que dificulta a interpretação do texto, em especial da sua estrutura sintática (2005: 8).

Finalmente, e já na fase de pós-leitura, optamos, nas aulas de língua estrangeira, por dedicar esta etapa ao trabalho de outras destrezas. Como já tivemos oportunidade de referir, desenhamos atividades que permitiram aos alunos praticar comunicativamente os conteúdos aprendidos durante a aula desse dia. Assim, por exemplo, a atividade de pós-leitura desenhada para a aula do 10º ano de Espanhol foi introduzida na parte final da primeira aula da unidade didática dedicada à rotina diária (cf. Anexo 5). Do mesmo modo, no âmbito da unidade didática dedicada ao tema da saúde e às novas doenças tecnológicas, os alunos do 11º ano deveriam, como tarefa final, apresentar alguns conselhos aos colegas, tendo em conta uma dada perturbação estudada durante as aulas dessa semana. Nessa linha, e depois da exploração de um artigo relacionado com uma doença tecnológica específica, os alunos tiveram que realizar algumas atividades de pós-leitura (cf. Anexo 7). Assim, para além de discutirem com os colegas sobre o que leram, estratégia considerada útil por muitos alunos (cf. Gráfico 3), partilhando as próprias experiências, os alunos tiveram a oportunidade, na atividade 3, de praticar comunicativamente o uso do modo imperativo afirmativo e negativo, conteúdo gramatical imprescindível na unidade didática em questão e para a realização da tarefa final do dia seguinte.

Desta forma, as atividades de pós-leitura permitem o trabalho de outras atividades comunicativas em língua, dando azo à elaboração de atividades de outro tipo. A reflexão sobre o lido é essencial e, nesse sentido, incluímos também atividades que desenvolvessem o pensamento crítico. Apostamos, por isso, na realização de debates sobre o tema em estudo ou, simplesmente, por questionar os alunos sobre os aspetos mencionados ao longo do texto, o ponto de vista do autor, os argumentos apresentados, a estrutura textual, a credibilidade da fonte de informação, entre outros elementos. De facto, e como sublinha Rosario Hernández, na fase de pós-leitura «La reflexión sobre el texto debe estar siempre presente» (1997: 440). Para além disso, «el texto da pie para llevar a cabo otras actividades de expresión oral y escrita (debate sobre el tema del texto, trabajo de escritura, etc.). Esta etapa es muy importante, ya que nos proporciona la posibilidad de integración de otras destrezas que forman parte del proceso de aprendizaje» (1997:440).

2.4. Análise dos resultados

O nosso estudo teve como alvo, como já expusemos, o ensino explícito de estratégias de compreensão leitora aos nossos alunos, de forma a torná-los conscientes do seu potencial enquanto “ferramentas” de trabalho e auxiliares de estudo. Por outro lado, outro grande objetivo apontado passou pela tentativa de chegar ao conjunto das estratégias que, na opinião dos nossos estudantes, revelam maior utilidade na sua aplicação prática. Voltamos a repetir que tais conclusões não poderão ser generalizadas, dada a natureza do nosso trabalho de investigação-ação e que o *feedback* que recebemos dos alunos deve ser considerado apenas como uma mais-valia na hora de planificarmos as nossas unidades diádicas e não como um dogma. A verdade é que não podemos avaliar nem controlar a forma como os alunos responderam aos questionários apresentados e, muitas vezes, as suas respostas são influenciadas simplesmente pelos seus gostos e não avaliam se realmente a estratégia utilizada lhes foi útil. Ainda assim, acreditamos que todos os alunos encararam esta experiência com grande sentido de responsabilidade, demonstrando genuíno empenho e interesse ao longo das nossas aulas, o que se revelou no teor elaborado e reflexivo das justificações apresentadas para as suas escolhas. Por tudo isto, acreditamos que as suas contribuições são benéficas e que devemos tê-las em conta na preparação das nossas aulas.

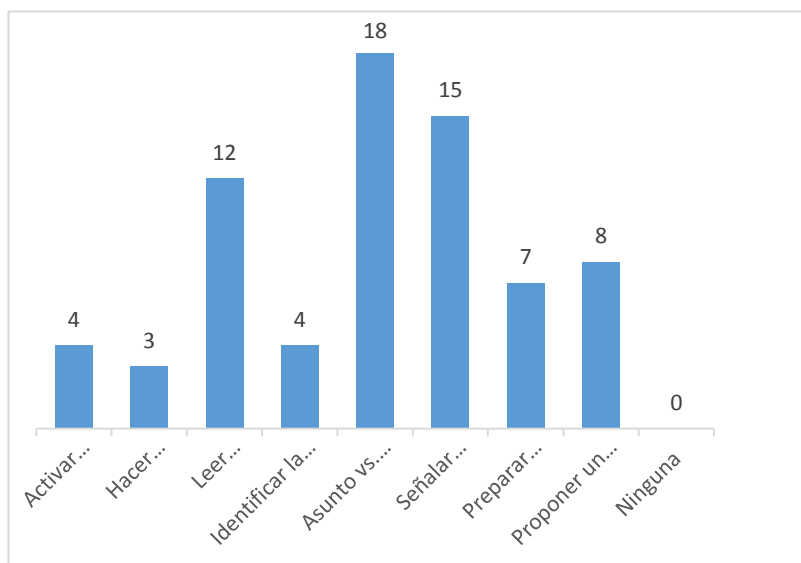
O método utilizado para recolher as respostas dos alunos foi a elaboração de um pequeno questionário, já que esta ferramenta é de fácil elaboração e simplifica a análise da informação. Para além disto, permite a inclusão de perguntas abertas, possibilitando o acesso a informação de qualidade superior. A criação deste instrumento procurou que o seu preenchimento fosse fácil para os alunos, exigindo pouco do tempo disponível da própria aula. O questionário incluía todas as estratégias ensinadas pela docente na aula desse dia e postas em prática pelos estudantes e, ainda, uma última opção que permitia indicar se nenhuma lhes tinha sido útil, sendo de referir que esta opção foi apenas assinalada uma única vez por um único aluno. No final de cada aula, os alunos deveriam preencher o questionário, selecionando a/as estratégia/as que lhes tinham sido de maior utilidade, justificando a razão das suas escolhas.

Na primeira aula dedicada às estratégias de compreensão, os alunos do 11º ano de língua estrangeira tiveram, apenas, que eleger as estratégias enumeradas, ainda que a docente lhes tenha pedido que incluíssem uma breve justificação. Contudo, e depois de um primeiro momento de avaliação da nossa primeira intervenção, e ao concluir que muitos alunos não justificavam as opções assinaladas, decidimos incluir uma nova secção destinada a este fim, pois deste modo a informação recebida seria de qualidade e complexidade superior. De seguida, apresentaremos algumas destas respostas/justificações, para que seja possível perceber a perspetiva dos alunos sobre o uso das estratégias de compreensão, já que as mesmas nos parecem representativas das respostas da maioria.

Gostaríamos também de referir que ponderamos a restrição do número de estratégias seleccionadas pelos alunos. Todavia, ao fazê-lo poderíamos estar a influenciar as suas respostas, pelo que decidimos não enveredar por essa opção.

Relativamente às respostas apresentadas pela turma do 11º ano de Espanhol, os resultados foram os seguintes:

Gráfico 1: Unidade Didáctica: “Relaciones Personales” (11ºM)



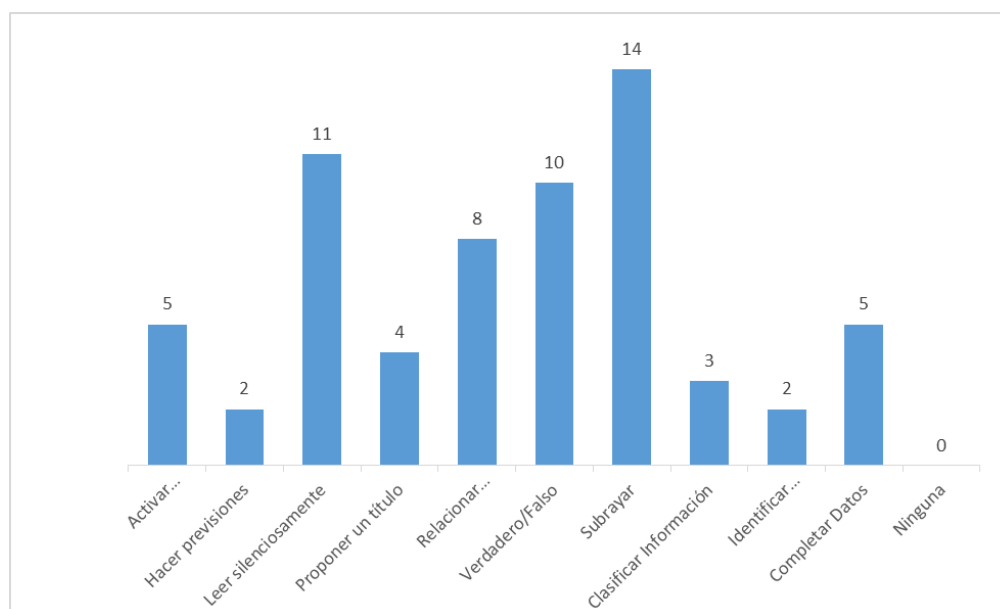
Estrategias enumeradas no questionário:

- Activar conocimientos previos (explotación de la portada y de la nota informativa)
- Hacer previsiones sobre el texto (formular hipótesis con antelación a la lectura)
- Leer silenciosamente
- Identificar la tipología textual
- Distinguir asunto de idea principal
- Señalar las palabras/expresiones clave
- Preparar preguntas sobre el texto
- Proponer un título distinto
- Ninguna de las estrategias trabajadas en clase me ha sido útil

Como podemos comprovar a partir dos dados obtidos, as estratégias mais úteis para os alunos foram a distinção entre tema e ideia principal, já que muitos confessaram não saber diferenciar os dois conceitos (pensavam que eram conceitos sinónimos), a identificação das palavras-chave e a leitura silenciosa. Alguns alunos, apesar de nesta primeira intervenção a secção destinada à justificação das respostas não ter sido incluída, decidiram justificar as suas escolhas. Relativamente à leitura silenciosa, alguns perceberam que esta era, de facto, a modalidade preferível quando o objetivo é a compreensão, permitindo uma maior concentração. A identificação das palavras-chave permitiram-lhes, por sua vez, perceber mais rapidamente e de forma mais eficaz a mensagem escrita, para além de ajudar na identificação do tema do texto, bem como das suas ideias principais, favorecendo, ainda, a memorização da informação mais relevante. Outros apontaram a importância da formulação de perguntas sobre o texto, afirmando que esta estratégia “obriga” a manter a atenção, para além de ser um indicador do próprio nível de compreensão, já que só conseguirão pôr em prática esta estratégia se, realmente, tiverem compreendido o que leram. Finalmente, houve ainda quem destacasse a utilidade da nota informativa sobre o texto, dado que a sua leitura permitiu a contextualização do artigo em estudo.

Apresentamos, de seguida, os resultados obtidos após a análise das respostas dos alunos do 10ºM:

Gráfico 2: Unidade Didáctica: “La Rutina Diaria” (10ºM)



Estratégias enumeradas no questionário:

- Activar conocimientos previos (discusión/diálogo previo a partir de unas cuestiones planteadas sobre el tema del texto)
- Hacer previsiones sobre el texto
- Leer silenciosamente
- Proponer un título para el texto
- Relacionar imágenes con vocabulario
- Seleccionar y analizar información para contestar a preguntas de verdadero o falso
- Subrayar en el texto para justificar respuestas y memorizar la información relevante
- Clasificar información (expresiones de frecuencia)
- Identificar marcadores discursivos (adverbios de orden)
- Transferir información a partir del texto para completar datos (horario)
- Ninguna de las estrategias trabajadas en clase me ha sido útil

Desta vez, as estratégias apontadas como sendo as mais úteis foram o sublinhado, a seleção e análise da informação para responder a perguntas de verdadeiro ou falso e, de novo, a leitura silenciosa. Gostaríamos também de chamar a atenção para o facto de a estratégia de relacionar, antes mesmo da leitura propriamente dita, imagens com vocabulário também ter sido uma das mais seleccionadas, pois muitos reconheceram a sua importância para a posterior compreensão do texto apresentado. Transcrevemos, a seguir, algumas das justificações apresentadas pelos alunos para as suas escolhas:

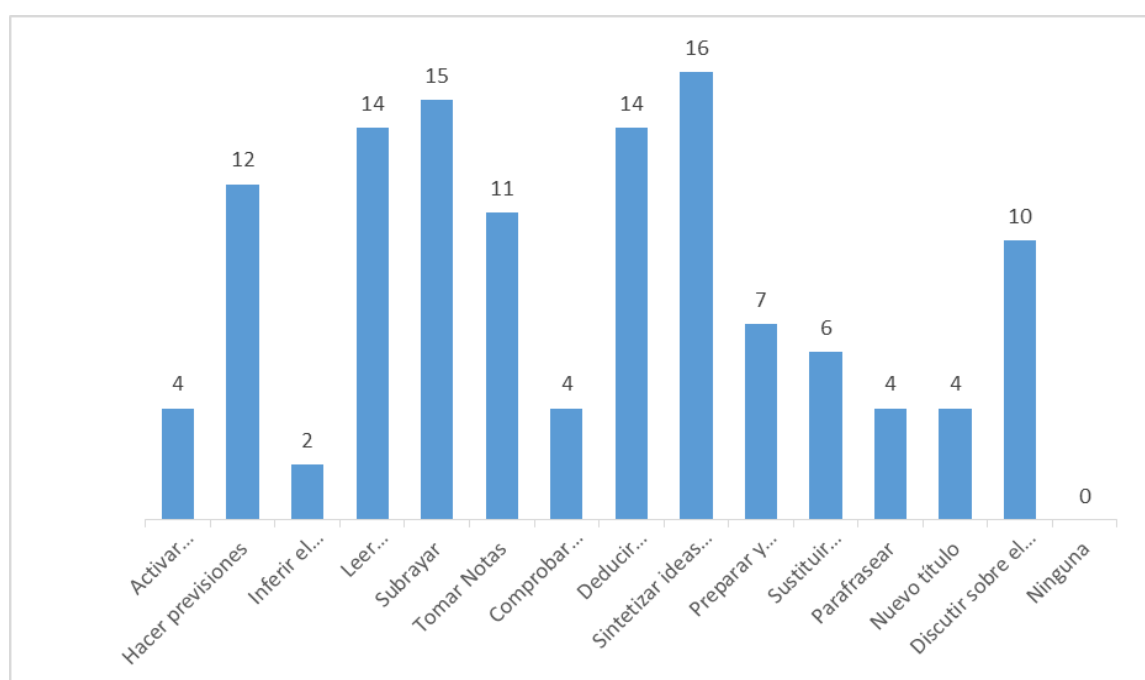
- «Relacionar imagens com vocabulário ajuda-me a compreender melhor as palavras e sublinhar ajuda-me a situar melhor no texto».
- «Quando falamos sobre o texto e dizemos o que pensamos sobre ele torna-se mais fácil entendê-lo. Quando lemos em silêncio não nos preocupamos com as nossas vozes e focamo-nos no essencial do texto. Sublinhar facilita a compreensão do texto e torna-se mais fácil responder às perguntas porque encontramos as respostas mais facilmente».
- «Prefiro fazer uma leitura silenciosa, porque é mais fácil concentrar-me no texto e, se não entendo algo, posso voltar a ler».
- «Ler silenciosamente é útil, porque compreendo melhor quando tenho de ler de novo. Relacionar imagens com vocabulário é útil porque assim consigo perceber melhor as palavras e as expressões. Sublinhar ajuda-me a memorizar a informação relevante e assim torna-se mais fácil responder».
- «As estratégias trabalhadas são muito úteis e suficientes para que os alunos tenham bons resultados».
- «Propor um título foi útil, porque nos ajuda a compreender melhor o sentido do texto. Relacionar imagens com vocabulário ajuda-nos a decorar as expressões. Sublinhar ajuda-nos

a memorizar o mais importante. Transferir informação para completar dados ajudou-nos a aprender o conteúdo “la hora” e melhorou a nossa compreensão leitora».

- «Ativar conhecimentos prévios é útil, porque é mais fácil perceber o que a professora quer ao apresentar o texto. Relacionar imagens com vocabulário é útil porque depois torna-se mais fácil falar sobre o que vimos».
- «Gosto de ler primeiro silenciosamente para perceber o texto. Também me ajuda sublinhar para poder responder às perguntas e analisar a informação».

Finalmente, e voltando de novo à turma do 11º M, desta vez todos os alunos foram chamados a justificar as suas opções:

Gráfico 3: Unidade Didáctica: “Salud: enfermedades y fobias tecnológicas” (11ºM)



Estratégias enumeradas no questionário:

- Activar conocimientos previos a partir de unas preguntas
- Prever el tema y el contenido del texto a partir del análisis del título
- Inferir el propósito comunicativo del autor
- Leer silenciosamente
- Subrayar
- Tomar notas
- Comprobar hipótesis
- Utilizar el contexto para deducir el significado de palabras desconocidas
- Sintetizar las ideas principales
- Preparar preguntas y contestarlas
- Sustituir marcadores discursivos por otros de sentido equivalente
- Parafrasear
- Proponer un nuevo título para el texto
- Discutir con los compañeros lo leído
- Ninguna de las estrategias trabajadas en clase me ha sido útil

As estratégias apontadas como sendo as mais úteis foram, neste caso, sintetizar as ideias principais, sublinhar, deduzir significados pelo contexto, estratégia empatada com a leitura silenciosa que volta a ser apontada como uma das mais úteis, e a estratégia de previsão. Outras também bastante seleccionadas são as estratégias da tomada de notas e a discussão com os colegas sobre o texto. Esta última não surpreende já que, como anteriormente indicamos, estes alunos interessam-se bastante por atividades deste tipo. Algumas das justificações por eles apresentadas foram as seguintes:

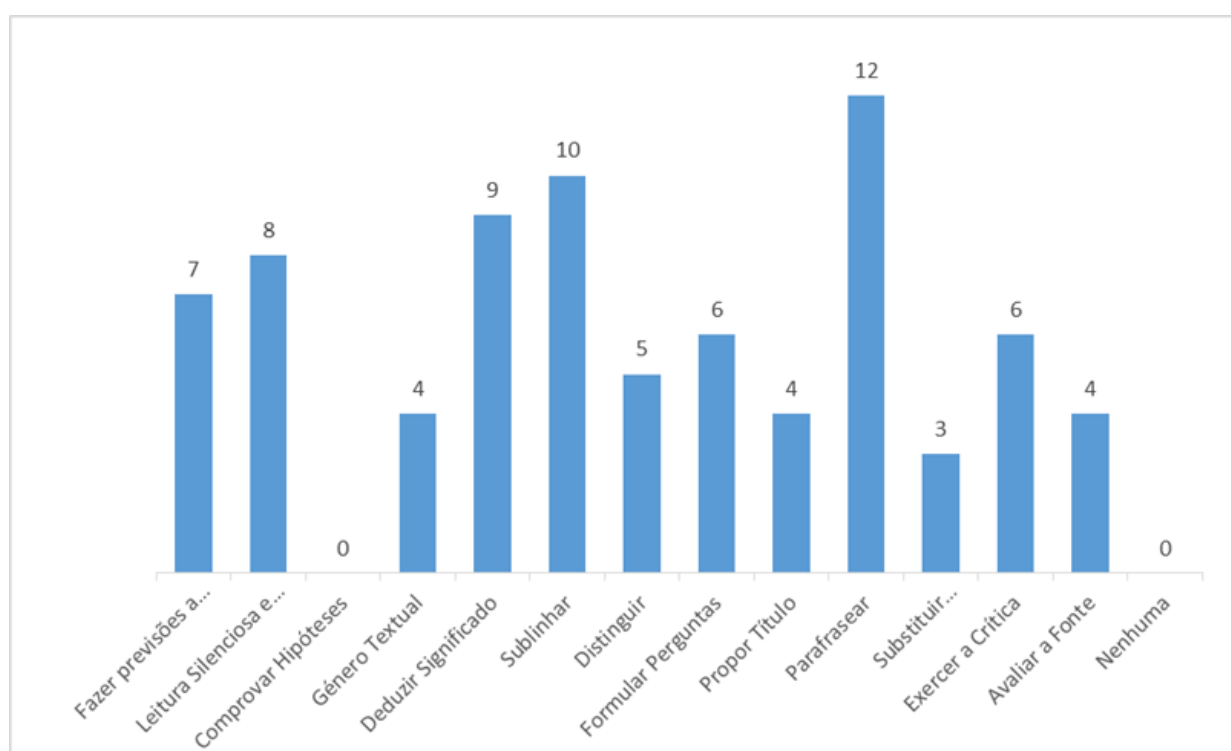
- «A leitura silenciosa é útil porque cada um tem o seu ritmo e desta forma compreendemos melhor o texto. As estratégias do sublinhado e da tomada de notas faz com que não nos esqueçamos do conteúdo de cada parágrafo».
- «Penso que quando leio em silêncio torna-se muito mais fácil compreender o texto. Quando sintetizo as ideias principais e tento chegar ao significado das palavras desconhecidas pelo contexto, sou capaz de compreender o texto da melhor maneira possível».
- «Tenho algumas dificuldades de compreensão leitora e as estratégias apresentadas pela professora ajudaram-me. A divisão da aula em passos também me permitiu perceber melhor o texto».
- «As estratégias de previsão, de utilização do contexto para deduzir significados e de propor um novo título ajudaram-me muito. A partir delas pude entender melhor o texto e responder às perguntas sem nenhuma dúvida».
- «Escolhi as estratégias “Tomar notas”, “Sintetizar as ideias principais” e “Discutir com os colegas o lido” porque as duas primeiras me ajudaram a entender melhor sobre o que tratava o texto, não sendo preciso estar sempre a voltar a ele para encontrar as informações de que precisava. A última ajudou-me a esclarecer as dúvidas que tinha sobre o que li».

- «As estratégias trabalhadas em aula foram muito úteis, porque consegui encontrar alternativas para ultrapassar algumas das minhas dificuldades, como por exemplo, utilizar o contexto para deduzir o significado das palavras desconhecidas».
- «Para mim a aula foi muito interessante porque aprendemos novas estratégias como ler em silêncio, sublinhar ou discutir com os colegas sobre o texto lido».
- Para mim a estratégia mais útil foi a de substituir marcadores discursivos por outros de sentido equivalente, porque desta forma sinto que tenho mais opções quando tenha de os usar nos testes ou exames».

No que diz respeito às turmas de 11º ano de Português, as respostas que deles obtivemos, tanto na primeira como na segunda aula destinadas ao trabalho das estratégias de leitura, foram bastante elaboradas e precisas, o que nos permite observar de forma clara o impacto que todo o nosso trabalho teve nestes estudantes.

Os dados obtidos do preenchimento do inquérito relativo à aula destinada à exploração do artigo de apreciação crítica do professor Carlos Reis foram os seguintes:

Gráfico 4: Unidade Didática “*Riscos de Adaptar Os Maias*, por Carlos Reis”



Estratégias enumeradas no questionário:

- Fazer previsões a partir do título do texto
- Ler silenciosamente a partir de autoperguntas
- Comprovar hipóteses formuladas antes da leitura
- Reconhecer o género textual
- Deduzir o significado de palavras desconhecidas pelo contexto
- Sublinhar palavras/expressões-chave
- Distinguir tema de ideia principal
- Formular perguntas sobre o lido
- Propor um novo título para o texto
- Parafrasear
- Identificar marcadores/conectores discursivos e substituí-los por outros de sentido equivalente
- Exercer a crítica (apresentar e argumentar pontos de vista sobre as ideias do autor; expressar acordo ou desacordo perante as suas propostas)
- Emitir um juízo sobre a credibilidade da fonte (autor) da informação
- Nenhuma das estratégias trabalhadas me foi útil

Podemos ver que as estratégias apontadas como as mais úteis foram a estratégia da paráfrase, o sublinhado e a dedução dos significados das palavras desconhecidas pelo contexto. De novo, a leitura silenciosa é vista como tendo grande utilidade para os alunos, mesmo quando se trata da sua língua materna. Ainda que não tenham sido muitos os alunos a eleger a estratégia da previsão, a verdade é que alguns deles parecem reconhecer-lhe importância (é a quinta estratégia mais assinalada). Algumas das justificações para as suas respostas foram as seguintes:

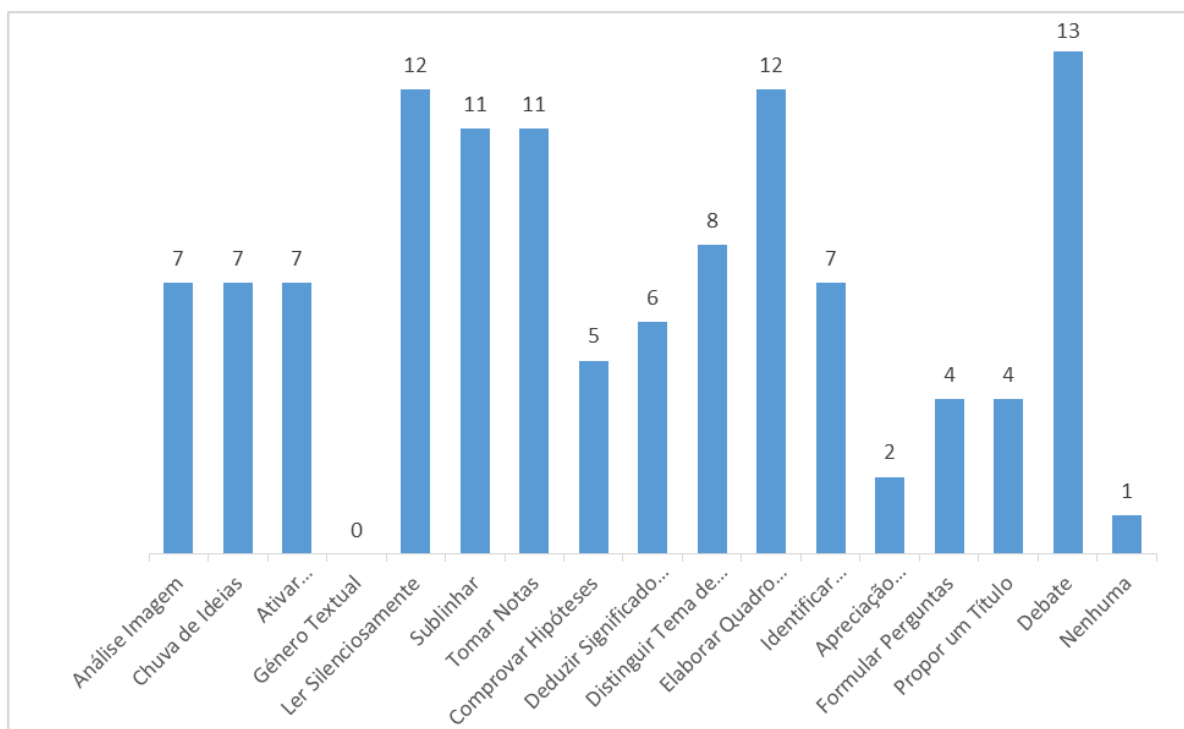
- «Reconhecer o género textual é importante, pois permite identificar marcas ou estruturas únicas de um dado género (ex. estrofes, didascálias, etc). Deduzir o significado de palavras desconhecidas pelo contexto é importante, pois em situação de avaliação é a única forma de compreendermos as palavras. Sublinhar palavras/expressões-chave ajuda-nos na construção das respostas, pois já temos a informação destacada. Parafrasear permite uma melhor compreensão do texto. Exercer a crítica ajuda-nos a responder e a refletir sobre a opinião do autor face ao tema exposto».
- «Ler silenciosamente a partir de autoperguntas é uma atividade introspetiva que considero essencial para ter uma ideia geral e mais consolidada sobre o conteúdo principal que se pretende obter a partir da leitura do texto. Parafrasear permite avaliar o conteúdo a partir de uma linguagem mais pessoal, o que facilita a compreensão da obra».
- «Ler silenciosamente a partir de autoperguntas alerta-nos para conceitos importante que nos podem ser úteis, permitindo uma melhor compreensão. Reconhecer o género textual permite uma melhor compreensão. Deduzir o significado de palavras desconhecidas pelo contexto é uma boa estratégia que pode vir a ser útil, mesmo em situações de avaliação (testes, exames).

Identificar marcadores/conectores discursivos e substituí-los por outro de sentido equivalente permite expandir o vocabulário. Emitir um juízo sobre a credibilidade da fonte faz com que possamos saber se é uma fonte credível e fidedigna».

- «Ler silenciosamente é útil, pois gosto de seguir o meu próprio ritmo e não o dos outros. Gosto de ler em silêncio, na minha própria cabeça e não com as vozes dos outros».
- «Ao deduzir o significado das palavras podemos compreender o texto sem necessitar de dicionário e acrescentar mais vocabulário ao nosso conhecimento. Sublinhar o mais importante é útil para destacar o que devemos focar (as ideias principais)».
- «Ao analisarmos o título do texto começamos por gerar expectativas em relação a ele e podemos deduzir o seu tema. As expressões/palavras-chave são uma forma de resumirmos um texto longo como este. Propor um novo título dá-nos uma nova visão do texto».
- «A formulação de perguntas sobre o texto ajuda à consolidação do que foi previamente lido. Parafrasear ajuda à compreensão do texto, pois estamos a explicá-lo por palavras nossas».
- «Fazer previsões a partir do título dá-me uma primeira ideia daquilo de que o texto trata. Ver o significado das palavras pelo contexto ajuda-me e é uma forma de aprender vocabulário. Ao sublinhar estou a referir o mais importante. Parafrasear é útil, porque muitas vezes preciso de transformar as frases do texto em frases mais simples. Identificar marcadores e substituí-los dá-me uma ideia do que acontece (contradição, interesse, ...)».
- Deduzir o significado pelo contexto ajuda-nos a compreender palavras ou expressões que nos confundem. Formular perguntas sobre o lido ajuda-nos a ir ao “profundo” do texto e ajuda-me a questionar-me a mim mesmo para saber se compreendi. Propor um novo título ajuda à compreensão do tema. Parafrasear é útil porque posso relatar o lido por palavras minhas. Exercer a crítica ajuda-me a compreender o ponto de vista do autor. Emitir um juízo sobre a credibilidade da fonte ajuda-me para saber até que ponto o texto em análise é credível».
- «Formular perguntas sobre o lido é uma boa estratégia, pois só somos capazes de elaborar perguntas se compreendermos o que lemos. Emitir um juízo sobre a credibilidade da fonte também, porque se for um autor conhecedor do assunto irei realizar uma leitura mais interessada e atenta».
- «Ao parafrasear estamos a estender o nosso vocabulário, utilizando sinónimos para não distorcer a história original. Na tentativa de arranjarmos sinónimos é necessário que, previamente, sejamos conhecedores da história original, fazendo assim uma interpretação de modo exaustivo».

Por fim, os resultados obtidos da última intervenção nas aulas de língua materna, a qual se desenvolveu em torno de um pequeno excerto de *Os Maias* sobre a educação, são os seguintes:

Gráfico 5: Unidade Didática “A educação em *Os Maias*”



Estratégias enumeradas no questionário:

- Prever o tema do excerto a partir da análise de uma imagem
- Elaborar uma “chuva de ideias”
- Ativar conhecimento prévio
- Reconhecer o género textual e seus elementos constituintes
- Ler silenciosamente
- Destacar, sublinhando, aspetos essenciais do texto apresentado
- Tomar notas durante a leitura
- Comprovar hipóteses formuladas antes da leitura
- Deduzir o significado de palavras desconhecidas pelo contexto
- Distinguir tema de ideia principal
- Elaborar o quadro sinóptico do excerto apresentado
- Identificar e caracterizar personagens, tempo e espaço do relato
- Fazer apreciações sobre o uso de elementos gramaticais (discurso indireto livre)
- Formular perguntas sobre o lido
- Propor um título para o texto
- Discutir com os colegas o lido (“debate”)
- Nenhuma das estratégias trabalhadas me foi útil

A discussão com os colegas sobre o texto, a elaboração do quadro sinóptico e, novamente, a leitura silenciosa foram as estratégias mais assinaladas, ainda que os estudantes tenham considerado

também de utilidade as estratégias do sublinhado e da tomada de notas. Transcrevemos, uma vez mais, algumas das suas justificações:

- «Ativar conhecimento prévio é útil se o excerto for escrito por um autor que já tenha sido estudado, pois é provável que o conteúdo seja semelhante. Destacar, sublinhando, é importante pois permite procurar as informações mais rapidamente. Tomar notas durante a leitura permite tomar conclusões que depois sejam necessárias. Deduzir o significado das palavras pelo contexto é essencial, quando não temos o dicionário à nossa disposição para saber o significado. Distinguir tema de ideia principal é útil, pois permite descobrir a que é que o excerto se refere mais precisamente. Identificar personagens, tempo e espaço do relato é bom para localizar a ação. A maioria das opções assinaladas é usada por mim na disciplina de Biologia/Geologia e posso dizer que são úteis».
- «A recapitulação dos nossos conhecimentos prévios permite uma organização dos conceitos. Ler silenciosamente permite a compreensão individual e elaborar o quadro sinóptico permite organizar os elementos principais e uma melhor perceção da ação».
- «Ao elaborarmos uma chuva de ideias estamos a imaginar possíveis temas/assuntos do texto a ler a partir uma dada imagens, sendo mais fácil a interpretação posterior do texto. Ler silenciosamente é útil, pois posso seguir o texto com o meu próprio ritmo. Ao destacar o essencial será mais fácil responder às questões apresentadas».
- «A elaboração de uma chuva de ideias permite uma preparação eficaz para o estudo do excerto, pois leva à criação de ideias prévias. A leitura silenciosa permite uma leitura calma e cuidada. Tomar notas durante a leitura permite extrair as ideias principais. Distinguir tema de ideia principal facilita a compreensão do conteúdo. Formular perguntas e criar um título implica o conhecimento do texto. Discutir com os colegas o lido leva a um aprofundamento do que foi estudado no texto».
- «Penso que todo o trabalho de pré-leitura foi importante e benéfico para uma melhor compreensão da obra e tornou a leitura e a compreensão mais cativantes».
- «Ler silenciosamente ajuda sempre para compreender o texto – na minha opinião é o mais eficaz. Elaborar o quadro sinóptico ajuda a compreender através de um resumo e a organizar o conteúdo de forma cronológica. Discutir o lido é o mais interessante, ajudando a compreender melhor o texto».
- «Tomar notas durante a leitura é útil, pois se não anotarmos as ideias essenciais somos capazes de as esquecer. Distinguir o tema da ideia principal também é essencial ou não saberíamos de que trata o texto. Através do quadro sinóptico elaboramos uma espécie de resumo e mostra que estivemos atentos ao que foi lido».
- «Ao vermos uma imagem relativa ao texto antes de o lermos podemos ter uma representação mais visual da ação, percebendo melhor a ideia principal. Fazendo uma chuva de ideias

conseguimos identificar possíveis pontos-chave face aos quais estaremos mais atentos durante a leitura. Ao sublinhar as ideias principais focamo-nos no essencial e ignoramos o acessório».

- «Destacar, sublinhando, os aspetos essenciais ajuda-me a focar as ideias principais do texto. Discutir com os colegas o lido ajuda-me a saber mais, ouvindo diferentes opiniões e pontos de vista».
- «O conhecimento prévio, por exemplo sobre o autor, vai munir-me do conhecimento do estilo da escrita típico do autor, o que facilita a compreensão. O cruzamento de ideias permite que eu ganhe novos pontos de vista, podendo mudar a minha perspetiva sobre o assunto».

De referir que, desta vez, um aluno assinalou a última opção do questionário, afirmando que nenhuma estratégia trabalhada lhe tinha sido útil, apresentando, para tal, a seguinte justificação: «Penso que as estratégias de leitura não são úteis. Basta ler com atenção e tentar envolver-nos na obra e compreendê-la», ainda que, na nossa opinião, a leitura atenta e o envolvimento com o texto em estudo sejam também estratégias promotoras da compreensão leitora.

Como resumo de todo o exposto, resolvemos criar um *ranking* das estratégias a partir das respostas assinaladas pelos alunos ao longo dos questionários que lhes fomos apresentando, o que nos permitiu concluir aquelas que, na sua opinião, são as mais e as menos úteis.



Assim, partindo das aulas realizadas nas turmas de Espanhol do 10ºM e 11º M e Português do 11º D, foram realizados cinco questionários sobre as estratégias de leitura. Em cada questionário foram indicadas as estratégias trabalhadas nessa aula. De seguida, procurou-se agregar as respostas dos cinco questionários num *ranking*, de modo a ser possível perceber que estratégias eram mais e menos úteis, na opinião dos estudantes. De modo a poder comparar a popularidade entre as diferentes estratégias, tendo em conta que umas foram expostas a mais alunos do que outras, foi calculada a popularidade (em %) de cada estratégia de acordo com o número de casos favoráveis (seleção dessa estratégia) face aos casos possíveis (número de alunos expostos a essa estratégia).

A estratégia, “Ativar conhecimentos prévios” surge destacada, de forma a exemplificar o que afirmamos no ponto 1.6 no primeiro capítulo deste Relatório. De facto, apesar de outras estratégias surgirem abaixo desta, a verdade é que não se encontra tão acima nesta classificação como gostaríamos, uma vez que acreditamos que as estratégias de pré-leitura são a base de todo o processo de compreensão e que, apesar disso, não parecem ser trabalhadas de forma constante pelos alunos que, muitas vezes, avançam para a leitura propriamente dita sem passar por esta fase de previsão e de recuperação daquilo que já sabem sobre o texto em questão, condições fundamentais para o sucesso na atividade de leitura.

Em suma, este gráfico procura ser um instrumento de referência para nós, professores, aquando da preparação de atividades de compreensão leitora, uma vez que nos possibilita informação importante sobre a utilidade de um conjunto alargado de estratégias de leitura, da perspetiva dos protagonistas das nossas aulas: os nossos alunos. Devemos, por isso, continuar a trabalhar com aquelas que os estudantes apontam como as mais úteis e mostrar-lhes a utilidade daquelas que, para já, não lhes parecem tão relevantes, já que acreditamos que todas contribuirão para o seu sucesso nesta atividade tão complexa, mas tão desafiante que é a compreensão dos textos escritos.

Considerações finais

O estudo que tivemos oportunidade de apresentar ao longo da nossa exposição teórico-prática nasceu da vontade de fazer a diferença, de contribuir, ainda que em escala mínima, para a melhoria das nossas práticas pedagógicas e para o sucesso dos nossos alunos relativamente à leitura e, por acréscimo, a todos os âmbitos das suas vidas que, mesmo que disso não tenham consciência, são condicionados por esta habilidade tão importante e elementar. Nasceu da necessidade sentida relativamente à divulgação das estratégias de compreensão leitora, aspeto pouco visível nas nossas aulas e que, segundo o nosso parecer, deve tornar-se conteúdo explícito e assíduo nas nossas planificações. De facto, acreditarmos que as mesmas poderão ajudar os estudantes a enfrentar os textos escritos com mais segurança e autonomia, uma vez que se constituem como verdadeiras ferramentas de aprendizagem. Nasceu, por fim, da paixão pela leitura, pelo conhecimento que se alarga a partir dela e que nos abre horizontes e perspetivas.

É, contudo, importante referir que, ao longo deste ano, alguns foram os obstáculos encontrados, como a dificuldade de acesso a bibliografia sobre o assunto, a falta de modelos para criação de materiais, a grande diversidade de definições relativas ao conceito de “estratégia”, as suas múltiplas classificações/tipologias e a tensão entre o termo “estratégia” e “atividade”. Ainda assim, todas foram ultrapassadas com a ajuda das professoras orientadoras e todas elas contribuíram para enriquecer esta experiência, pois perante as dificuldades tornamo-nos mais críticos, mais reflexivos e mais ponderados nas nossas decisões.

Agora, olhando para trás, gostaríamos de ter feito mais e melhor, tal como já tivemos ocasião de referir. Gostaríamos de ter podido variar ainda mais a tipologia textual dos textos apresentados, bem como de trabalhar estratégias específicas para esse fim. Igualmente, não nos foi possível desenvolver a estratégia do resumo pelos motivos já apontados, nem aprofundar o estudo sobre as estratégias metacognitivas, tão essenciais para a criação de leitores autónomos e eficientes. Seria também desejável ter conseguido aplicar o nosso estudo a um número maior de aulas, visto que este trabalho requer tempo para que os alunos adiram ao esquema de aula adotado e se familiarizem com as estratégias apresentadas. Como se depreende, o tempo disponível, as unidades didáticas que nos foram atribuídas e a necessidade de cumprir os objetivos descritos pelo programa constituíram condicionalismos normais ao tipo de estudo que caracteriza o nosso mestrado. Para além disso, ponderamos, hoje, a possibilidade de que teria sido também uma boa opção restringir o alcance da nossa investigação, centrando-nos, por exemplo, nos textos de teor narrativo ou informativo, ainda que, por outro lado, tal nos apresentasse novos obstáculos, uma vez que seria significativamente mais complicado adaptar o nosso estudo às exigências das planificações. Por tudo isto, é nossa intenção dar continuidade a este trabalho no futuro, com turmas inteiramente nossas, sendo portanto possível a sua aplicação ao longo de todo o ano e no máximo de aulas disponíveis.

Ainda assim, parece-nos que alguns dos objetivos inicialmente traçados foram alcançados. De facto, esperamos ter conseguido, com este estudo, direcionar as atenções e despertar as consciências para a importância de colocarmos a leitura e a compreensão dos textos escritos no lugar de destaque que merecem, realçando a sua contribuição indiscutível para a formação de indivíduos críticos e conhecedores da realidade que os cerca. Do mesmo modo, criamos unidades didáticas originais e totalmente dedicadas a esta habilidade, trabalhando-a de maneira diversa, ensinando aos nossos alunos “ferramentas” úteis que os auxiliarão ao longo das suas leituras, promovendo a sua autonomia e, quem sabe, despertando o seu desejo de ler, pois muitas vezes este não surge pelos obstáculos colocados à compreensão. No fundo, sentimos que, de alguma forma, contribuímos para a melhoria da compreensão leitora, vincando a necessidade de se ensinarem estratégias direcionadas para este fim e de tornarmos estas práticas recorrentes e constantes nas aulas de língua. A verdade é que as estratégias, ainda que façam parte dos nossos programas e metas curriculares, muitas vezes se perdem no meio de tantos outros conceitos que, ainda que indispensáveis, não devem tirar o lugar a esta componente de aprendizagem, a nosso ver tão essencial.

Parece-me incontornável agradecer, novamente, aos meus alunos que tornaram esta minha primeira experiência a lecionar inesquecível. Como professores estagiários somos alvo de pressões constantes e todos eles me ajudaram a tornar numa pessoa melhor e numa professora ainda mais apaixonada pela profissão, mesmo em tempos difíceis. Sem eles o nosso estudo não teria passado de um rascunho e, também por isso, levo-os a todos comigo nesta minha nova etapa, consciente do seu contributo imprescindível.

Como reflexão final, gostaria apenas de mencionar que todo este trabalho me entusiasmou e continua a entusiasmar, pois acredito que a leitura expande a nossa cultura, as nossas ideias, levando-nos por viagens fantásticas e inesquecíveis. Ter a oportunidade de poder ajudar os meus alunos a experienciar todas as sensações maravilhosas que os textos nos transmitem enche-me de esperança, pois acredito que também eles se deixarão encantar pelo mundo da palavra escrita. A verdade é que quem não compreende não pode fruir daquilo que lê e é aí que entra o nosso trabalho como professores, como amantes da língua e da palavra, como guias e modelo dos nossos estudantes. É aqui que entra o ensino explícito das estratégias, destas ferramentas a nosso ver tão úteis que permitirão aos nossos alunos alcançar uma compreensão leitora mais satisfatória.

Por último, foi nosso objetivo o ensino das estratégias de leitura, tentando concluir quais delas se revestem de maior utilidade para os alunos, para que as possamos tornar prática recorrente nas nossas aulas. Por tudo isto, consideramos que, ainda que este estudo seja claramente reduzido e limitado, pode ser um ponto de partida, uma tentativa, mais um passo em frente, um contributo e um tributo ao mundo fantástico da leitura.

Referências Bibliográficas

ACOSTA, I. (2009). *La comprensión lectora, enfoques y estrategias utilizadas durante el proceso de aprendizaje del idioma español como segunda lengua*. Tesis Doctoral, Facultad de Ciencias de la Educación – Universidad de Granada, España.

ACQUARONI, R. (2004). La comprensión lectora. Em J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL. Acedido setembro 1, 2015, em: http://estagio2-2011-1.wikispaces.com/file/view/cap_iv_vademecum_2004.pdf.

AMOR, E. (1994). *Didática do português: fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.

BALLESTER, M.^a P. (2000). Prelectura: algo más que uma técnica didáctica. Em *La comprensión lectora en el aula de E/LE, Carabela* nº48, Madrid, Editorial SGEL, 65-83.

CABALLERO, B. (2001). Las destrezas de comunicación escrita. Em Nussbaum, L., Bernaus Queral, M., Caballero, B., Escobar, C., Masats, D. (coord.). *Didáctica de las lenguas Extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*, Editorial Síntesis, 293-323.

CASTRO, R. (2003). O ensino e a aprendizagem da compreensão leitora. Em C. Lomas, *O valor das palavras (I) Falar, ler e escrever nas aulas*. Lisboa: ASA, 159-178.

COLOMER, T. (2003). O ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura. Em C. Lomas, *O valor das palavras (I) Falar, ler e escrever nas aulas*. Lisboa: ASA, 159-176.

CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Acedido setembro 1, 2015, em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.

DIONÍSIO, M. L. (1990). Agora não posso. Estou a ler! Em *Revista Portuguesa de Educação*. Instituto de Educação. Universidade do Minho. vol. 3 nº3, 115-127.

DUARTE, I. M. (1995). A leitura. Ensinar a descobrir significados. Em A. D. Carvalho (org.), *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora, 244-250.

DUARTE, I. M. (org.) (2002). *Gavetas de Leitura - Estratégias e materiais para uma pedagogia da leitura*. Porto: Edições Asa.

ENCINA, A. (2012). La comprensión lectora. Em *Soy profesor/a: aprender a enseñar los componentes y las actividades de la lengua*. Madrid: Edelsa, 97-125.

FARIA, A. (2010). *Produção de materiais didáticos para orientar a compreensão leitora em textos breves*. Dissertação de Mestrado em Ensino do Português no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário e Língua Estrangeira nos Ensinos Básico Secundário, Faculdade de Letras - Universidade do Porto, Portugal.

FERNÁNDEZ, S. (2005). Competencia lectora o la capacidad para hacerse con el mensaje de un texto. Em *Revista Electrónica de Didáctica* nº3. Acedido setembro 1, 2015, em: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005_03/2005_redELE_3_08Fernandez.pdf?documentId=0901e72b80e063f3.

GIASSON, J. (2000). *A compreensão na leitura* (2ª ed.). (M. J. Frias, Trad.) Lisboa: ASA.

GONZÁLEZ, A. (2010). *Estrategias de comprensión lectora*. Madrid: Editorial Síntesis.

HERNÁNDEZ, M. R. (1997). Autonomía: el texto como instrumento para enseñar a leer. Em Moreno, F., Gil, M. & Alonso, K. (Eds.). *VIII Congreso Internacional de la ASELE. La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: del Pasado al Futuro* (pp. 437-443). Alcalá de Henares.: Universidad de Alcalá de Henares. Acedido setembro 1, 2015, em: < http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0435.pdf>.

INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid, Biblioteca Nueva. Disponível em http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm.

MAGALHÃES, J. (2014). *Estratégias e atividades: contributos para a aprendizagem lexical em língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado em Ensino do Português no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário e do Espanhol no Ensino Básico e no Ensino Secundário, Faculdade de Letras - Universidade do Porto, Portugal.

MARTÍN PERIS, E. (dir.) (2007). Actividades y estrategias de comprensión. Em *Diccionario de términos clave de ELE*. Acedido setembro 1, 2015, em: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/activestrategcomprension.htm.

MAYOR, J. (2000). Estrategias de comprensión lectora. Em *La comprensión lectora en el aula de E/LE*, Carabela nº48, Madrid, Editorial SGEL, 5-23.

PENNAC, D. (2010). *Como um romance*. (15ª ed.). (Francisco Paiva Boléo, Trad.). Lisboa: ASA.

PEÑA, J. (2000). *Las estrategias de lectura: Su utilización en el aula*. Educere, vol. 4 (octubre - diciembre). Acedido setembro 1, 2015, em: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19397/1/articulo4-11-3.pdf>.

RIMARI, W. (2014a). *Qué es y cómo desarrollar la comprensión lectora. Módulo 1: La lectura*. Lima: Asociación Cultura San Jeronimo. Acedido setembro 1, 2015, em: http://enlasescardenal.bligoo.cl/media/users/17/859943/files/166073/COM-LEC_QUE_ES_Y_COMO_DESARROLLARLA.pdf.

RIMARI, W. (2014b). *Qué es y cómo desarrollar la comprensión lectora. Módulo 2: Estrategias para la lectura*. Lima: Asociación Cultura San Jeronimo. Acedido setembro 1, 2015, em: <http://pt.slideshare.net/sulioch/estrategias-para-la-lectura>.

SILVA, E.; BASTOS, G.; DUARTE, R. et. al. (2011). *Guião de implementação do programa de Português do Ensino Básico: Leitura*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

SIM-SIM, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

SOLÉ, I. (1993). *Estrategias de lectura*. Colección Materiales para la Innovación Educativa, 5. Barcelona: Graó Editorial.

SOLÉ, I. (1996). Estrategias de comprensión de la lectura. *Lectura y Vida*. Em *Revista Latinoamericana de Lectura*, 17(4), 5–22.

TAPIA, A. (2003). A avaliação da compreensão em leitura. Em C. Lomas, *O valor das palavras (I) Falar, ler e escrever nas aulas*. Lisboa: ASA, 179-199.

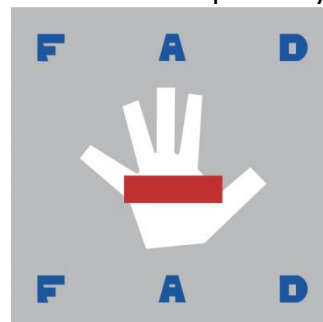
Anexos

Anexo 1



NOTA INFORMATIVA

La **Fundación de Ayuda contra la Drogadicción** es una institución privada, sin ánimo de lucro, no confesional e independiente de toda filiación política y tiene como misión fundamental la **prevención de los consumos de drogas y sus consecuencias**. Una de las características diferenciales de la FAD es su **apuesta por prevenir los riesgos de las drogas a través de estrategias educativas, para lo que actúa de forma muy destacada en el ámbito de la educación**.



La prevención exige apoyar el desarrollo de las personas y los grupos sociales, **especialmente de los jóvenes**, para generar espacios de mayor libertad y capacitar para la toma de decisiones con mayor autonomía. Con este objetivo preventivo, la FAD **desarrolla y pone en marcha actuaciones destinadas al desarrollo educativo de grupos de individuos, con una especial atención a las etapas vitales de las personas**.

Anexo 2

LAS RELACIONES PERSONALES

«En muchos lugares la gente no tiene la costumbre de saludarse por la calle. Las familias son más pequeñas que antes. Aunque los parentescos se mantienen porque seguimos teniendo abuelas, primos, nietas y tíos, no existe la relación familiar que había hace años. Las distancias grandes y los espacios cada vez más reducidos, la televisión,



el culto a los objetos, el automóvil y otros elementos han provocado un empobrecimiento de nuestras redes de relaciones (el conjunto de relaciones que tenemos, gracias al cual obtenemos bienestar y satisfacción, y resolvemos nuestras necesidades).

De hecho, dentro de esta red existen relaciones muy diversas. Hay personas con las que tenemos mucho contacto y que tienen para nosotros un gran significado afectivo (el padre, la madre, la pareja, el mejor amigo). Hay otras con las que, aunque el contacto es grande, puede que el significado afectivo sea bajo (algún vecino, alguna compañera de clase). Con otras personas tenemos pocos contactos pero significan mucho para nosotros (la abuela, un amigo que vive en otra ciudad). Y, por último, las personas con las que tenemos poco contacto y significan poco para nosotros (la cajera del hipermercado o el presentador de televisión). (...) En realidad, cada relación es muy diferente de otras. (...) Podemos tener relaciones de afecto, de poder, de protección, de admiración, de diversión, de aprendizaje, de intimidad, etc.

La red de relaciones personales se caracteriza por la cantidad y la calidad. En la satisfacción y el bienestar que es capaz de producir la relación personal influye el número de relaciones que tengamos y la calidad de estas relaciones. Hay personas que optan por un tipo (muchos amigos) o por otro (pocos pero muy cercanos). El equilibrio entre cantidad y calidad es lo que resulta útil. Si nos centramos en la cantidad podemos tener problemas, ya que atender a un número muy alto de relaciones puede ser difícil, por no decir imposible, con lo que podemos terminar estando solos. Por otro lado, tener un número muy reducido de relaciones, pero de gran calidad, tiene problemas de estabilidad, pues un cambio brusco en

esas relaciones (un traslado de escuela o de ciudad, por ejemplo) puede llevarnos al aislamiento o la soledad). (...)

Es verdad que las relaciones suelen iniciarse por casualidad: los compañeros de clase, la familia, los vecinos, los comerciantes del barrio o el pueblo, están allí por sí mismos y no han sido elegidos para formar parte de un entorno personal. Sin embargo, esto no significa que siempre deba ser así. (...).

30 Provocar las relaciones no consiste, como algunas personas piensan, en dejar caer la servilleta para encontrarse cara a cara con el hombre o la mujer de los sueños. Acostumbrados a que las relaciones «vayan surgiendo», a que los afectos se desarrollen «poco a poco», empeñados en «no forzar las cosas», a veces perdemos la oportunidad de disfrutar, de aprender, de vivir relaciones personales con otras

35 personas más o menos cercanas por el hecho de que «el cariño no se hace, sino que se tiene o no».

Nos puede ser útil conocer cómo son las relaciones personales y cómo se desarrollan, porque así podremos mejorar la capacidad para relacionarnos con otras personas y también porque podremos enfocar los conflictos interpersonales de forma más adecuada. Además, nos permite iniciar y desarrollar las relaciones personales, en lugar de esperar a que otras circunstancias lo hagan por nosotros. (...) A

40 continuación, señalamos algunas actividades, ideas o condiciones que favorecen el desarrollo de las relaciones y que podemos utilizar activamente:

- 💡 Charlar sobre temas personales (sentimientos, futuro).
- 💡 Compartir experiencias, recuerdos, emociones.
- 💡 Hacer con alguien actividades de alta dificultad física o anímica (escalar una montaña, estudiar para la selectividad).
- 45 💡 Tener experiencias compartidas que tengan un impacto emocional (un concierto, una película, un viaje).
- 💡 Participar en innovaciones, novedades y aprendizajes comunes (aficiones, habilidades, deportes).
- 💡 Coincidir en actividades centrales de la vida (pareja, graduación, entrada en el mundo laboral).
- 50 💡 Tener una compenetración ideológica (moral, política, social, cultural).
- 💡 Superar conjuntamente fracasos y problemas o sentirse acompañado en situaciones de ayuda (crisis afectivas o sentimentales, problemas de salud).
- 💡 Compartir proyectos y luchas relevantes (cooperación al desarrollo, reivindicaciones sociales).

- 💡 Participar conjuntamente en actividades centradas en la diversión (fiestas, asistir a espectáculos).»

Texto adaptado del dossier de la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción

Ahora que ya has leído el texto...

- 💡 ... reflexiona, con los compañeros y la profesora, sobre si las previsiones hechas antes de leer el texto se cumplieron después de la lectura.
- 💡 identifica el tipo de texto y sus características.

ACTIVIDADES DE LECTURA

1. Lee en silencio el texto presentado.
2. Identifica el asunto del texto.
3. Señala las palabras/expresiones clave de cada párrafo e identifica su idea principal.
4. Prepara preguntas (por lo menos 2, si es posible) para plantear a los compañeros sobre el párrafo que te ha tocado.
5. Propón un título diferente para el texto.

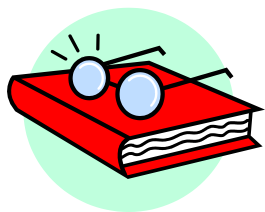


ACTIVIDAD DE POSLECTURA - DEBATE

Y TÚ, ¿QUÉ OPINAS?

- **Y tú, ¿qué opinas? ¿Estás de acuerdo con las ideas presentadas en el texto?**
- **¿Crees que las relaciones personales son importantes en nuestras vidas? ¿Por qué?**
- **¿Qué es lo más difícil en las relaciones que mantenemos?**
- **¿De verdad podemos mejorarlas? ¿Cómo?**
- **¿Cuál de las ideas presentadas al final del texto crees que te resultaría más útil, para favorecer tus relaciones?**





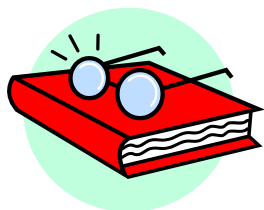
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE RIO TINTO Nº3
ESCOLA SECUNDÁRIA DE RIO TINTO
Ano Letivo: 2014/2015
10º Ano Espanhol Iniciação - Ensino Secundário
FICHA DE TRABALHO DE COMPRENSIÓN LECTORA



Anexo 4

1. Relaciona estas imágenes con las actividades de la rutina diaria que se presentan a continuación, escribiendo en la tabla el número correspondiente.

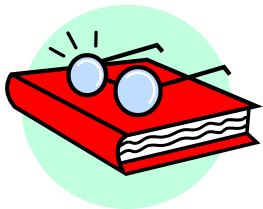
1		2		3		4	
5		6		7		8	
9		10		11		12	
13		14		15		16	
17		18		19		20	



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE RIO TINTO Nº3
ESCOLA SECUNDÁRIA DE RIO TINTO
Ano Letivo: 2014/2015
10º Ano Espanhol Iniciação – Ensino Secundário
FICHA DE TRABALHO DE COMPRENSIÃO LECTORA



ACTIVIDAD	NÚMERO
HACER DEPORTE	
VESTIRSE	
IR A CLASE	
NAVEGAR POR INTERNET	
COMER	
DESPERTARSE	
ESTUDIAR	
SALIR DE COPAS	
LAVARSE LOS DIENTES	
VER LA TELE	
COGER EL AUTOBÚS	
JUGAR AL BALONCESTO	
LEVANTARSE	
COMPRAR	
AFEITARSE	
DESAYUNAR	
ACOSTARSE	
DUCHARSE	
SALIR DE CASA	
CENAR	



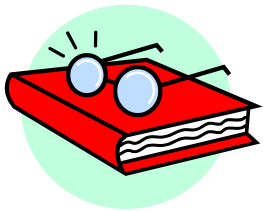
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE RIO TINTO Nº3
ESCOLA SECUNDÁRIA DE RIO TINTO
Ano Letivo: 2014/2015
10º Ano Espanhol Iniciação – Ensino Secundário
FICHA DE TRABALHO DE COMPRENSIÃO LECTORA



2. Lee el texto en silencio.

Carlos es un chico español que vive con unos amigos en Salamanca. Tiene 20 años y es estudiante de matemáticas. Es una persona simpática, pero muy sistemática, demasiado creen sus compañeros de piso. Hace todos los días lo mismo: por la mañana se despierta a las siete y media, pero no se levanta nunca hasta las ocho, porque le gusta leer un poco en la cama. Primero
5 se ducha y se afeita, una vez a la semana. Luego se lava los dientes, se viste y desayuna: un café con leche y tostadas. A las ocho y media sale de casa y coge el autobús para ir a la facultad. Siempre va a clase en autobús. Las clases empiezan a las nueve en punto y terminan a las dos. Después de clase come con algunos amigos en el comedor universitario y a veces estudian juntos en la biblioteca. Antes de volver a casa compra en un supermercado todo lo que necesita. Algunos
10 días, cuando tiene tiempo, hace un poco de deporte por la tarde: le gusta pasear en bici por un gran parque que hay cerca de su casa. Todas las noches cena en casa con sus compañeros de piso. Después de cenar ve un poco la tele o navega por Internet y siempre se acuesta sobre la medianoche. Los sábados y los domingos por la mañana juega al baloncesto en un equipo profesional y por la noche sale de copas con sus amigos.

Texto adaptado de MarcoEle "¿Cuáles son tus hábitos?"



3. Propón un título para el texto.

_____.

4. Contesta a las siguientes preguntas de Verdadero o Falso (debes marcar una X (equis) en la línea correspondiente) y subraya en el texto la parte en la que te has basado para contestar.

a) Carlos vive en la comunidad de Castilla y León.

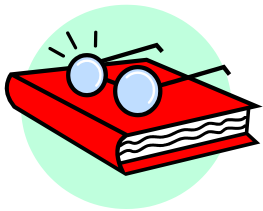
- Verdadero ____
- Falso ____
- No se dice en el texto ____

b) Los compañeros de piso de Carlos lo consideran una persona metódica.

- Verdadero ____
- Falso ____
- No se dice en el texto ____

c) Carlos se afeita todos los días.

- Verdadero ____
- Falso ____
- No se dice en el texto ____



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE RIO TINTO Nº3
ESCOLA SECUNDÁRIA DE RIO TINTO
Ano Letivo: 2014/2015
10º Ano Espanhol Iniciação – Ensino Secundário
FICHA DE TRABALHO DE COMPRENSIÃO LECTORA



d) Carlos solo utiliza los transportes públicos los lunes.

- Verdadero ____
- Falso ____
- No se dice en el texto ____

e) Carlos se acuesta temprano.

- Verdadero ____
- Falso ____
- No se dice en el texto ____

f) Los fines de semana, Carlos sale con sus amigos a divertirse.

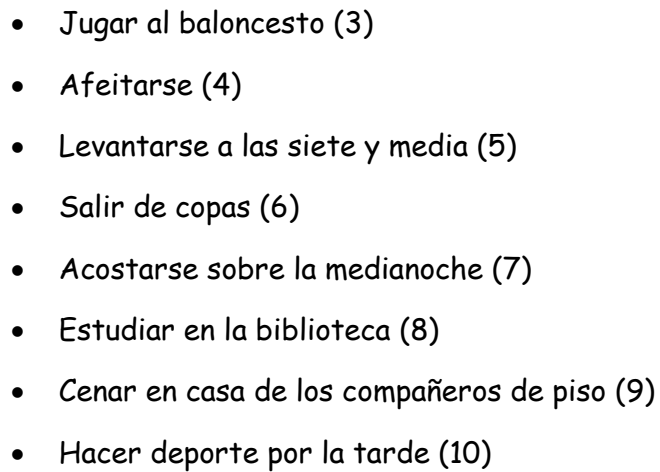
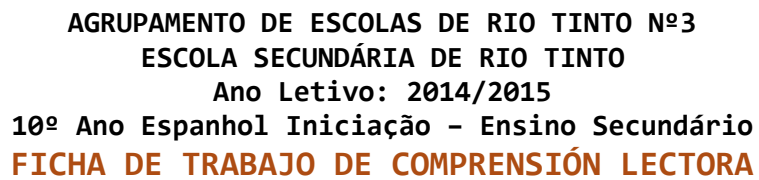
- Verdadero ____
- Falso ____
- No se dice en el texto ____

g) En general, Carlos es una persona agradable.

- Verdadero ____
- Falso ____
- No se dice en el texto ____

5. ¿Con qué frecuencia realiza Carlos sus actividades diarias? Clasifícalas en la tabla que se presenta a continuación (debes simplemente escribir el número de la actividad en la tabla):

- Despertarse a las siete y media (1)
- Ir a clase en autobús (2)

[illegible]

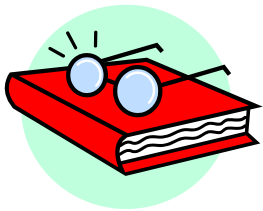


- 5.1. Estas actividades siguen un orden temporal, o sea, sabemos lo que Carlos hace primero y lo que hace después. ¿Qué elementos lingüísticos te dan esta información?

6. Completa, con tu compañero, el horario de la rutina de Carlos. ¿Qué hace a estas horas?

EL HORARIO DE CARLOS

7:30h	
8:00h	
8:30h	
9:00h	
14:00h	
00:00h	



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE RIO TINTO Nº3
ESCOLA SECUNDÁRIA DE RIO TINTO
Ano Letivo: 2014/2015
10º Ano Espanhol Iniciação - Ensino Secundário
FICHA DE TRABAJO DE COMPRENSIÓN LECTORA



¡OJO!

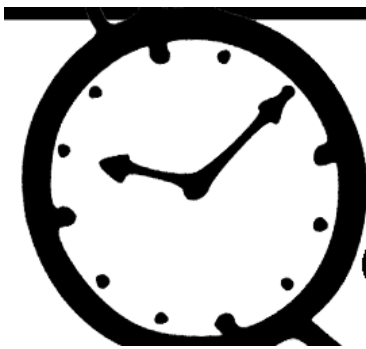


ACTIVIDAD DE POSLECTURA – HABLEMOS DE RUTINA



ELIGE UNO DE LOS **VERBOS** QUE HAS APRENDIDO Y CONTESTA A LA PREGUNTA QUE SIGUE A CONTINUACIÓN.

UTILIZA, ADEMÁS, LOS **MARCADORES DE FRECUENCIA** Y NO TE OLVIDES DE INDICAR **LA HORA**.



¿Qué haces
en un día normal?

Anexo 6





Anexo 7

PRELECTURA

1. Fíjate en el título del texto y, a partir de él, contesta a las siguientes preguntas:

- ¿Para qué voy a leer este texto?
- ¿Cuál será el tema y qué sé sobre él?
- ¿Qué pistas me da el título sobre su contenido?
- ¿Cuál creo que es su propósito comunicativo?

LECTURA

1. Lee en silencio el texto que se presenta a continuación y, mientras lo haces, subraya la información más importante de cada párrafo y toma algunas notas al margen (comentarios sobre lo que estás leyendo, dudas para plantear al final sobre palabras desconocidas, ideas que no estén claras para ti, etc.).

TECNOESTRÉS, ENFERMEDAD DE LA ERA TECNOLÓGICA

- "Vivimos en una era en que fácilmente se puede adquirir alguna adicción: a las drogas, a internet, a la televisión. La falta de satisfacción de estos deseos genera estrés, dolor y angustia en quienes se ven privados de su vicio. Ahora, un nuevo mal aqueja a quienes viven inmersos en el mundo de las actualizaciones: el tecnoestrés, "enfermedad" que padecen algunas personas que habitualmente trabajan con ordenadores, navegan por Internet, usan el teléfono móvil y tienen al alcance de su vida cotidiana cientos de aparatos tecnológicos, sin los que casi no pueden vivir. Tanto es así que el estrés, en general, está siendo considerado como el nuevo riesgo laboral del milenio. Según algunos expertos, su primer síntoma es la ansiedad que puede expresarse a través de episodios de irritabilidad o resistencia obstinada a recibir instrucciones sobre el funcionamiento de cualquier elemento tecnológico. Este fenómeno consiste en un aumento normal en la activación fisiológica y psicológica de los individuos para realizar un determinado trabajo o una actividad de forma rápida y efectiva. Esto, en principio, no acarrea mayores trastornos, **pero** si este aumento se presenta de forma reiterada y aguda puede ocasionar enfermedades corporales como: hipertensión, gastritis o úlceras, entre otras; y mentales como ansiedad, problemas de concentración, pérdida de memoria,



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE RIO TINTO Nº3
ESCOLA SECUNDÁRIA DE RIO TINTO
Ano Letivo: 2014/2015
11º Ano Espanhol Continuação - Ensino Secundário
FICHA DE TRABALHO DE COMPRENSIÓN LECTORA



tristeza, nerviosismo, palpitaciones, falta de fuerzas, mareos, irritabilidad, trastornos del sueño o
16 depresión.

“Antes uno se sentaba a tomar café con los amigos. Ahora, con redes sociales como facebook o
twitter, la gente muestra su vida públicamente, incluso da información personal. Se pasa a tener una
vida virtual en lugar de una real por estar muchas horas conectado frente al ordenador”, indica la
20 socióloga Arceguet y agrega “la vida es otra cosa, es juntarse con amigos y mirar al otro a los ojos;
es ir de vacaciones y disfrutar de los paisajes”. Según ella, otro de los problemas que provoca la
multiactividad de las nuevas tecnologías es la dificultad de concentración. El cerebro se hace adicto
a los elevados niveles bioquímicos que se producen por ocuparse de diversas tareas a la vez y acaba
24 por ser incapaz de concentrarse en una sola.

El estrés es uno de los problemas a los que más se enfrentan las personas hoy en día, y no solo
por la cantidad de trabajo y tareas a realizar, sino también por la adaptación que deben tener a las
nuevas tecnologías. Las personas más propensas a padecer este estrés tecnológico son las de más
28 de cuarenta años, **ya que** este grupo de personas no nacieron y crecieron con estas herramientas y
les es más difícil aprender a usarlas. Este fenómeno no sucede solamente dentro de la oficina, **pues**
debido a la creación y evolución de los aparatos móviles las personas están obligadas a tener un
rendimiento continuo, lo que les impide relajarse y distanciarse de los conflictos o tareas laborales.

32 Vivimos tiempos en los que estamos hiperconectados, usando el ordenador en la oficina y en
casa, consumiendo contenidos en la tableta desde nuestro sofá, aprovechando para ver el correo
desde el móvil mientras esperamos a que nos cobre una dependienta o a que llegue el autobús.
Vivimos hiperinformados, rodeados de estadísticas, dibujos, infografías, fotografías, vídeos y
36 canciones. Pocas cosas ocupan un lugar físico y todo está en cualquier sitio.

La tecnoansiedad es el tipo de tecnoestrés más conocido y se caracteriza porque los usuarios
experimentan altos niveles de activación fisiológica no placentera, además de sentir tensión y
malestar por el uso presente o futuro de algún tipo de tecnología. La misma ansiedad le lleva a tener
40 actitudes escépticas respecto al uso de tecnologías, a la vez que pensamientos negativos sobre la
propia capacidad y competencia con las mismas. Este mal, si bien tiene una fuerte incidencia en las
personas en edad productiva, **también** tiene repercusión en diversos sectores poblacionales. En la
gente de la tercera edad se genera angustia por tener que enfrentarse a tecnologías desconocidas.

44 La tecnoadicción es el tecnoestrés específico debido a la incontrolable compulsión a utilizar las
tecnologías de información y comunicación (TIC) en “todo momento y en todo lugar”, y a utilizarlas
durante largos períodos de tiempo. Los tecnoadictos son aquellas personas que quieren estar al día
de los últimos avances tecnológicos y acaban siendo “dependientes” de la tecnología, convirtiéndose
48 esta el eje sobre el cual se estructuran sus vidas.



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE RIO TINTO Nº3
ESCOLA SECUNDÁRIA DE RIO TINTO
Ano Letivo: 2014/2015
11º Ano Espanhol Continuação - Ensino Secundário
FICHA DE TRABALHO DE COMPRENSIÓN LECTORA



52 Sin duda un buen comienzo para enfrentar el tecnoestrés sería tratar de escapar de la obsesión por estar todo el día "en línea", para dar cabida a espacios en donde podamos enfrentar los retos tecnológicos con mayor humanidad y contacto con la naturaleza. Aun así no debemos olvidar que el trabajo sería más duro y en ciertos casos, casi inhumano, sin máquinas como portátiles o móviles.

56 Debemos recordar que las TIC son herramientas y, como tal, su efecto depende del uso que hagamos de ellas, que más información no significa necesariamente estar mejor informado y **finalmente** que detrás del uso de las tecnologías hay personas y como tales sus respuestas no son las que obtenemos de un botón.»

Texto adaptado de *Empresalud: Portal de Prevención de Riesgos de Trabajo*
<<http://www.empresalud.com.ar/nota/tecnoestres-enfermedad-de-la-era-tecnologica>>

1.1. Indica si las hipótesis que has formulado antes de la lectura se han confirmado.

1.2. Fíjate en las palabras cuyo significado desconoces e intenta deducirlo por el contexto.

2. Con tu compañero, sintetiza, por puntos, las ideas principales del párrafo que os ha tocado (os podrán ayudar las palabras/expresiones subrayadas anteriormente).

2.1 Preparad una pregunta sobre ese mismo párrafo e intentad contestarla.

3. Sustituye los marcadores discursivos destacados en negrita por otros de sentido equivalente.

4. Parafrasea el último párrafo del texto.

5. Propón un título diferente para el texto.



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE RIO TINTO Nº3
ESCOLA SECUNDÁRIA DE RIO TINTO
Ano Letivo: 2014/2015
11º Ano Espanhol Continuação - Ensino Secundário
FICHA DE TRABALHO DE COMPRENSIÓN LECTORA



POSLECTURA

1. ¿Qué has aprendido con el texto?
2. ¿Alguna vez has notado dolores o síntomas de enfermedades causados por el exceso de tecnología? ¿Cuáles?
3. Da algunos consejos que puedan ayudar a las personas que sufren de tecnoestrés.





ESCOLA SECUNDÁRIA DE RIO TINTO
PORTUGUÊS – 11º D
ANO LETIVO 2014/2015
Estratégias de Compreensão Leitora
Professora Estagiária: Mara Ribeiro



Anexo 8

FASE 1 – PRÉ-LEITURA

- 1. Atenta no título do texto que irás ler a seguir (Riscos de adaptar *Os Maias*) e, a partir dele:**
 - Refere as ideias que te ocorrem ao lê-lo.
 - Indica o género textual em que, possivelmente, o texto se enquadrará.

2. Aprende um pouco mais sobre o seu autor (Carlos Reis).



Ensaísta e professor português nascido em 1950, em Angra do Heroísmo, nos Açores, licenciado em Filologia Românica pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Professor de Teoria da Literatura, Teoria da Literatura Comparada, Introdução aos Estudos Literários e Literatura Espanhola (moderna e contemporânea) nesta Universidade, antes de 1975, foi também o responsável pela cadeira de Literatura Portuguesa (moderna e contemporânea) e um dos fundadores da Universidade Aberta, criada em 1988.

Prestigiado catedrático, recebeu já vários convites para lecionar em muitas Universidades como as de Salamanca, Wisconsin-Madison, Santiago de Compostela e Massachusetts-Dartmouth, entre outras. Especializado em Literatura Portuguesa dos séculos XIX e XX e em Teoria da Narrativa, publicou sobre esta área vários livros de prestígio internacional e assinou dezenas de artigos em revistas universitárias.

Incumbido, ao longo da sua carreira, de vários cargos de direção, como coordenador da Edição Crítica da Obra do escritor Eça de Queirós, da História Crítica de Literatura Portuguesa e da Área de Língua e Cultura Portuguesa da Universidade Aberta, foi também diretor do Instituto de Estudos Espanhóis e do Instituto de Língua e Literatura Portuguesas e designado coordenador científico do Centro de Literatura Portuguesa pela Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Após a demissão de Francisco Bethencourt Rodrigues, assumiu, de 1998 a 2002, o cargo de diretor da Biblioteca Nacional. Nestas funções, Carlos Reis definiu como linha de ação prioritária a necessidade de dar continuidade à aposta nas novas tecnologias, defendendo o estabelecimento de uma política de mecenato.

Em abril de 2006, foi eleito Reitor da Universidade Aberta.

Artigo de apoio adaptado da *Infopédia*

FASE 2 – LEITURA

1) Lê atenta e silenciosamente o texto que se apresenta a seguir.

Durante a leitura, e para que esta seja eficaz, coloca a ti mesmo as seguintes perguntas:

- O que posso ler mais depressa e o que devo ler com mais atenção?
- O que não preciso de ler?
- O que tenho de reler?
- De que imagens me lembro quando leio o texto?
- Qual a informação mais importante deste parágrafo?
- Não percebo bem esta palavra. Será que o contexto em que se insere me dá alguma pista?
- Que informação devo destacar (sublinhando ou colocando notas ao lado do texto) para mais facilmente me lembrar ou localizar mais tarde?

Riscos de adaptar *Os Maias*

Diretor da Biblioteca Nacional de Portugal analisa a transposição da obra-prima de Eça de Queirós para a TV

por Carlos Reis

Num determinado momento de *Os Maias*, Pedro da Maia irrompe pelo quarto de Maria Monforte e conta um acidente de caça: um tiro por ele disparado acertara num participante na caçada, exilado italiano refugiado em Portugal. É nesse contexto que Pedro desabafa:

4 "Podia antes ter ferido o Alencar, um rapaz íntimo, de confiança! Até a gente se ria. Mas não, zás, logo o outro, o de cerimónia...". Não se sabe o que pensaria Alencar dessa hipótese, mas isso pouco importa. A questão que agora desejo abrir se coloca assim: o que seriam

8 *Os Maias* se as coisas tivessem acontecido como Pedro da Maia deseja, quer dizer, se o tiro tivesse mesmo acertado em Tomás de Alencar? Certamente o romance seria bem diferente ou até, para sermos mais drásticos, nem sequer haveria romance. Isso desafia ainda um outro exercício, mais arriscado e de desfecho imprevisível: o exercício de reescrita de *Os*

12 *Maias*, a partir da confirmação daquela possibilidade, **ou seja**, tendo o tiro acertado em Alencar. Nada impede que alguém o faça, alguém que, desse modo, estará ousadamente a repensar (e a reelaborar) uma parte da memória cultural portuguesa, naquele aspecto preciso em que essa memória cultural se constrói também a partir da relevância canônica de um relato com o alcance e com a projeção de *Os Maias*. Nada que nunca tenha sido feito

16 (mas não, que eu saiba, em relação a *Os Maias*), sendo sabido que um discurso pós-moderno se enuncia também em razão da provocatória interrogação da legitimidade das grandes narrativas que estruturam o nosso imaginário, resultando essa interrogação na resposta (por vezes paródica) dada por uma nova narrativa, uma nova interpretação do que parecia sedimentado, e pelo recurso, nessa resposta, a linguagens, a pontos de vista, a desenvolvimentos da história (e mesmo da História) e a imagens radicalmente subversivas.

20 Não são obrigatoriamente dessa ordem os problemas que se colocam quando refletimos acerca da adaptação a outra linguagem de um romance como *Os Maias*. **Mas** isso não

24 impede que, no campo de ação dessa linguagem, se postule a possibilidade de movimentos como o daquele desvio de tiro, sobretudo quando estamos não perante uma adaptação, no sentido mais rigoroso e "servil" do termo, mas perante uma obra inspirada em *Os Maias*. É

28 assim que se anuncia a série de 44 episódios, em produção pela Rede Globo, a partir de um roteiro de Maria Adelaide Amaral, que estreia na terça-feira.

32 Antes de prosseguirmos, convém lembrar que tentativas de adaptação (assim mesmo assumidas) de *Os Maias* foram já feitas e mesmo, antes de mais, pelo próprio Eça de Queirós. No espólio queirosiano que está na Biblioteca Nacional há um manuscrito que é a tentativa do escritor para estruturar, em traços largos, uma versão teatral de *Os Maias* que ficou, aparentemente, sem outra continuidade que não fosse a escrita de um diálogo dramático, já consistente enquanto tal; depois disso, José Bruno Carreiro escreveu uma adaptação para teatro, representada pela primeira vez aquando do centenário do nascimento do escritor, em 1945; e, há alguns anos, Ferrão Katzenstein assinou uma realização televisiva do romance, em quatro episódios, realização salvo erro fundada na peça de Bruno Carreiro. Tanto num caso como no outro as críticas estiveram longe de ser eufóricas.

40 Quanto ao cinema, nada. Faltou certamente, até hoje, a capacidade de investimento financeiro, mas também de dimensão produtiva e de criatividade artística para passar à tela o enquadramento epocal, a densidade dramática e mesmo, em alguns aspectos, a beleza plástica de uma história como a de *Os Maias*, que desafiaria um Visconti de outros tempos
44 (o de "O Leopardo") ou o Scorsese de "A Idade da Inocência".

No caso da televisão e da Rede Globo em particular não falta investimento, como não falta dinâmica à produção nem exigência artística. Trata-se, como se sabe, de uma das mais poderosas empresas privadas de televisão do mundo; mas, pelo facto de a Globo ser uma entidade com propósito comercial, uma série inspirada em *Os Maias* resulta inevitavelmente de delicados equilíbrios entre exigência artística e pragmatismo económico, ou seja, necessidade de captar audiências. Nada que tenha impedido a Globo de, a par de telenovelas de puro divertimento e de vasta recepção, ter produzido também telenovelas ou
52 séries de fundo histórico com grande rigor e refinada qualidade artística: foi o caso de "A Muralha", recentemente exibida em Portugal e assinada pela mesma Maria Adelaide Amaral que é também autora do roteiro de *Os Maias*.

Contudo, no caso de *Os Maias* não basta dispor de um bom roteiro. Por razões que não vêm ao caso, tive oportunidade, nos últimos tempos, de acompanhar alguns aspectos da produção de *Os Maias*. Posso, **por isso**, testemunhar o cuidado quase obsessivo que está a ser posto na reconstituição de cenários, de adereços, de figurinos e de tudo o mais que pode incutir à realização (de Luiz Fernando Carvalho) uma autenticidade e uma identificação

60 epocal acentuadíssimas. **Para além disso**, pude visitar o centro de produção da Globo,
instalado nos arredores do Rio de Janeiro, uma espécie de "cidade" constituída por um
impressionante conjunto de equipamentos e de recursos humanos, com uma dimensão e
com um profissionalismo desconhecidos entre nós. Foi aí que tive um encontro de trabalho
64 com os cerca de 50 atores que formam o elenco de *Os Maias*, a maioria deles figuras
consagradas em telenovelas comerciais, que fazem da participação nessa produção um
momento de refinamento artístico que em outros casos não lhes é exigido. Pois bem: o que
mais me impressionou nesse encontro foi o interesse e a concentração com que todos estão
68 a procurar (nesse e noutros encontros de trabalho similares) interpretar *Os Maias*, isto é,
aprofundar, antes de mais, a leitura do texto, indagar os seus sentidos, particularmente no
que toca às personagens; seguem-se aulas de expressão corporal e de dicção, visando
diretamente aos protocolos sociais e discursivos do tempo histórico do romance; só depois
72 se está pronto para enfrentar a câmara. Ignoro se em casos similares ocorridos em Portugal
são ou foram chamados estudiosos das obras e das épocas em causa (sejam elas quais
forem) para intervenções como a que me foi solicitada. **Provavelmente** entre nós se entende
que isso não é necessário; no caso de que aqui falo, posso testemunhar a total concentração
76 e mesmo a surpreendente humildade de atores (alguns com muitos anos de carreira)
dispostos a escutar a exposição feita, a questionar e a opinar acerca do que ouviram. (...)

É claro que, com tudo isso (ou apesar de tudo isso), *Os Maias* na televisão enfrentam os
riscos de uma missão impossível. Antes de mais, haverá por certo uma resistência inicial do
80 espectador português (como aconteceu com *O Primo Basílio*, há anos) relativamente ao
sotaque brasileiro com que nos falarão Afonso da Maia e Eusebiozinho, Maria Eduarda e
Palma Cavalcão, Carlos Eduardo e João da Ega; penso, contudo, que a habituação (a
competência narrativa, se pode dizer) do espectador de telenovelas e de séries brasileiras
84 rapidamente neutralizará esse "handicap". Mais arriscadas são outras opções cujos efeitos,
de momento, não é possível antecipar. Ao reescrever os seus *Maias*, Maria Adelaide Amaral
não desvia o tiro para acertar em Alencar, mas anda perto; com efeito, se sabe já que
aparecem também, nesses *Maias*, Teodorico Raposo, Artur Corvelo e uma ou outra
88 espanhola saídas de *A Relíquia* e de *A Capital*!. As explicações (mais do que justificações)
que logo ocorrem têm que ver com a necessidade de "enganchar" o espectador em episódios
e em figuras mais burlescas, mais cómicas e mesmo mais vistosas (é o caso das
espanholas) do que as que se encontram em *Os Maias*. A isso se deve também acrescentar
92 outra coisa: perante um roteiro escrito a partir de um romance subintitulado "Episódios da

Vida Romântica", pode não ser tão chocante como à primeira vista parece (e parece mesmo) a integração de outros "episódios" representando, por meio de personagens providas de outros relatos, a mesma "vida romântica" que *em Os Maias* (no romance) se acha ilustrada.

96 Eça de Queirós, não o esqueçamos, chegou a projetar um conjunto de 12 novelas, com a designação de "Cenas da Vida Portuguesa". *Os Maias* e *A Capital!* deveriam integrar essa série; e nela as personagens não teriam que ficar cativas da história que lhes cabia, **pois** a composição de "cenas" poderia implicar uma circulação de figuras, de relato para relato, 100 como a que caracterizava os modelos balzaquiano e naturalista (designadamente zoliano) de séries romanescas em que se ilustrava a vasta e multifacetada vida social oitocentista. São essa vida social e a atmosfera mental e cultural envolvente que, sem prejuízo da fidelidade à intriga, têm que ser contempladas quando uma série de televisão se inspira num 104 romance consagrado. Se isso for conseguido, estará ganha uma parte importante do desafio.

O romance *Os Maias* (que está sendo relançado pelas editoras Nova Alexandria e Ediouro) constitui a cúpula da ficção queirosiana, momento criativo culminante em que o romancista, como ele mesmo disse, quis pôr tudo o que em si tinha como artista. Essa série, 108 numa outra linguagem, num outro tempo e também à luz de valores, de critérios e de expectativas receptivas que não são já os do século XIX, pode revitalizar o romance, junto do público imenso que consome ficções televisivas. Se for assim, estará, em parte, cumprida a segunda missão impossível, não menos arriscada do que essa outra missão impossível 112 que é a que consiste em ensinar *Os Maias* na escola. Para além disso, confirmar-se-á que a televisão (e particularmente a televisão brasileira) pode prestar um grande serviço à língua e à cultura portuguesa, não só por ser uma televisão falada em português, mas sobretudo (e antes de tudo) por ser televisão bem-feita.

Carlos Reis é diretor da Biblioteca Nacional de Portugal e autor de, entre outros, "Estudos Queirosianos" (Editorial Presença).

Texto adaptado

2) Indica o tema do texto que acabaste de ler e o seu género textual e refere se as hipóteses que formulaste previamente se confirmam.

3) Atenta nas palavras cujo significado desconheces. Podes deduzir o seu sentido pelo contexto?

4) Em pares, sublinhem as palavras/expressões-chave no parágrafo que vos foi atribuído e indiquem a sua ideia principal.

4.1) Preparem perguntas (no mínimo 2) sobre o mesmo parágrafo e, no final, coloquem-nas aos vossos colegas, para que estes tentem responder às questões apresentadas.

5) Parafraseia, com o teu colega, o último parágrafo do texto.

6) Substituem os marcadores/conectores discursivos destacados a negrito no texto por outros de sentido equivalente.

7) Proponham um título diferente para o texto.

116

FASE 3 – PÓS-LEITURA



1) Que conclusões retiras do que acabaste de ler? Que aspetos mais importantes destacarias?

2) O que pensas relativamente à opinião apresentada pelo autor? Estás de acordo?

3) Como avalias a credibilidade da fonte?



Anexo 9

FASE 1 - PRÉ-LEITURA

1. Durante esta aula, irás explorar um pequeno excerto de *Os Maias*, de Eça de Queirós. Atenta na imagem que se encontra na pág. 196 do teu manual e, a partir dela, anota, no teu caderno, todas as palavras que essa imagem te sugere ("chuva de ideias").
 - 1.1. A partir das palavras que escreveste, indica o possível tema do texto que irás ler a seguir.
 - 1.2. Partindo do conhecimento da obra e do seu autor, coloca a ti mesmo as seguintes perguntas:
 - O que já sei do autor do texto e da obra na qual se insere este excerto? Até ao momento, já li outras passagens?
 - Em que género textual se enquadrará o texto?

FASE 2 - LEITURA

1. Lê atenta e silenciosamente o excerto que se encontra no teu manual (pág. 197). Durante a leitura, sublinha os aspetos que te parecerem essenciais e regista algumas notas na margem (comentários sobre o que vais lendo, dúvidas para colocar no final, etc.).
 - 1.1. Refere se as hipóteses que formulaste previamente à leitura se confirmaram. Justifica.
 - 1.2 Atenta nas palavras cujo significado desconheces e indica se é possível deduzir o seu sentido pelo contexto.
2. Identifica o tema do excerto e a sua ideia principal.

3. Elabora o quadro sinóptico do excerto.
4. Identifica as personagens, o tempo e o espaço do relato.
 - 4.1. Descreve a educação de Carlos.
 - 4.2. Faz a caracterização física de Eusebiozinho e transcreve uma expressão que evidencie a superproteção de que esta criança é alvo.
 - 4.3. Comprova, com base no texto, a seguinte afirmação: Carlos e Eusebiozinho são personagens contrastantes.
5. Atenta no segundo parágrafo do texto e refere o modo de expressão literária (tipo de discurso) predominante. Comenta o seu efeito expressivo.
6. A partir dos aspetos do texto que te pareceram mais relevantes e que ainda não foram tratados, elabora uma pergunta para colocares aos teus colegas.
7. Propõe um título para o excerto.



ESCOLA SECUNDÁRIA DE RIO TINTO
PORTUGUÊS – 11º D
ANO LETIVO 2014/2015
Estratégias de Compreensão Leitora
Professora Estagiária: Mara Ribeiro



FASE 3 – PÓS-LEITURA

DEBATE

EDUCAÇÃO PORTUGUESA VS. EDUCAÇÃO INGLESA
VANTAGENS E DESVANTAGENS





Anexo 10 – Modelo de questionário

Assinala com uma cruz a/as estratégia/as de compreensão leitora que te pareceu/pareceram de maior utilidade e, no final, justifica a tua escolha:

- ☐ Prever o tema do excerto a partir da análise de uma imagem.
- ☐ Elaborar uma “chuva de ideias”.
- ☐ Ativar conhecimento prévio.
- ☐ Reconhecer o género textual e seus elementos constituintes.
- ☐ Ler silenciosamente.
- ☐ Destacar, sublinhando, aspetos essenciais do texto apresentado.
- ☐ Tomar notas durante a leitura.
- ☐ Comprovar hipóteses formuladas antes da leitura.
- ☐ Deduzir o significado de palavras desconhecidas pelo contexto.
- ☐ Distinguir tema de ideia principal.
- ☐ Elaborar o quadro sinóptico do excerto apresentado.
- ☐ Identificar e caracterizar personagens, tempo e espaço do relato.
- ☐ Fazer apreciações sobre o uso de elementos gramaticais (discurso indireto livre).
- ☐ Formular perguntas sobre o lido.
- ☐ Propor um título para o texto.
- ☐ Discutir com os colegas o lido (debate).
- ☐ Nenhuma das estratégias trabalhadas me foi útil.

Justificação:

Obrigada pela tua colaboração!

Professora Estagiária: Mara Ribeiro